

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA SILVA MARINHO CALDAS

**A INSERÇÃO DO EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS DO PROETI/MANAUS:
UM ESTUDO NA POLÍTICA PÚBLICA**

**Manaus/AM
2020**

RAFAELA SILVA MARINHO CALDAS

**A INSERÇÃO DO EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS DO PROETI/MANAUS:
UM ESTUDO NA POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Área de concentração: Linha 2 - Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Pesquisa financiada na modalidade de bolsa Pós-Graduação pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM – 14 bolsas).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Maia Garcia

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C145i Caldas, Rafaela Silva Marinho
A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus:
um estudo na política pública / Rafaela Silva Marinho Caldas . 2020
214 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Empreendedorismo. 2. Ensino Médio. 3. Jovem. 4. Políticas
públicas . 5. Trabalho e Educação. I. Garcia, Fabiane Maia. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **Rafaela Silva Marinho Caldas**, intitulada "**A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus: um estudo na política pública**".

Aos quinze dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte, às 9 horas, horário Manaus, por videoconferência, via aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente Rafaela Silva Marinho Caldas, intitulada "A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus: um estudo na política pública". A Banca Examinadora foi composta pelos Professores Doutores: Prof.ª Dr.ª Fabiane Maia Garcia (Orientadora/Presidente - UFAM), Prof.ª Dr.ª Nádia Maciel Falcão (Membro Interno - UFAM) e Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes (Membro Externo - UESB). A presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e a mestranda, Rafaela Silva Marinho Caldas, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então à mestranda para apresentação dos resultados de seu estudo. Após a apresentação, a presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a mestranda Rafaela Silva Marinho Caldas respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação da mestranda Rafaela Silva Marinho Caldas foi **APROVADA** por unanimidade. A sessão foi encerrada às 11h45, e eu, Luan Luiz Pereira Batista, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente Rafaela Silva Marinho Caldas.



Documento assinado eletronicamente por **Luan Luiz Pereira Batista, Secretário**, em 09/11/2020, às 16:25, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Pinto Nunes, Usuário Externo**, em 09/11/2020, às 16:31, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Maia Garcia, Coordenador**, em 09/11/2020, às 16:34, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nádia Maciel Falcão, Professor do Magistério Superior**, em 09/11/2020, às 16:44, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Silva Marinho Caldas, Usuário Externo**, em 09/11/2020, às 18:25, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0351476** e o código CRC **708B1DFE**.

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado 1 Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Bloco Rio Uatumã (térreo), Setor Norte - Telefone: (92) 3305-1181
CEP 69080-900, Manaus/AM, ppge@ufam.edu.br

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Allan Jones, grande parceiro e companheiro de todas as horas. E aos meus pais, Antônia Nilza e Raul Marinho, por todo o incentivo e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder saúde para concretizar mais um sonho e por ouvir as minhas orações em todos os momentos.

À minha família, que sempre torceu muito por mim, Allan Jones, Antônia Nilza, Raul, Raphael, Antônio Marcos e Vinicius.

À minha orientadora, Fabiane Maia Garcia, que desde o início foi presente e contribuiu muito para a realização da pesquisa. Agradeço pelos momentos de reflexão durante as orientações, por todo o incentivo e por acreditar em mim.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/AM, por todo apoio durante o curso.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo incentivo financeiro na modalidade bolsa pós-graduação.

À Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Aos professores do Programa, em especial à querida professora Dra. Nádia Maciel Falcão, que ainda no período da graduação incentivou o meu contato com o universo da pesquisa por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-UFAM) e por contribuir com mais essa etapa no meu processo de formação. Agradeço, também, à professora Dra. Silvia Cristina Conde que com todo o seu carinho e dedicação possibilitou, durante as aulas, momentos de reflexão crítica e aprendizagem significativa.

Aos colegas da turma, principalmente Gracimeire e Marcineuza, por serem mais que colegas de turma e partilharem todos os momentos vivenciados neste processo.

Aos meus sogros, Antônio e Raimunda, por me incentivarem e apoiarem neste processo.

RESUMO

A pesquisa analisa a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus a partir da política pública educacional e no contexto da relação trabalho e educação no século XXI. Questiona como o empreendedorismo tem se estabelecido no âmbito da política pública em educação e, de modo especial, no interior das escolas de ensino médio em Manaus. O estudo aborda a relação entre empreendedorismo, trabalho e educação como parte das mudanças ocorridas no modelo capitalista de produção, investiga o percurso teórico do empreendedorismo na educação, situa a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus no âmbito da política pública e discute a concepção de formação do jovem, baseada no empreendedorismo, nas escolas do Proeti/Manaus. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Proeti) faz parte da Lei 13.415/2017, que reformula o ensino médio no Brasil. No Amazonas, as escolas que aderiram ao programa apresentam um currículo, com parte flexível, em que se destaca a questão do empreendedorismo. O ensino do empreendedorismo, a princípio, tinha como centralidade o Ensino Superior, mas atualmente se concentra na educação básica, com atenção especial ao ensino médio (SILVA; CÁRIA, 2015; SILVA, 2016). A pesquisa tem aporte teórico na reflexão crítica e analítica sobre a vinculação do empreendedorismo ao campo educacional (SOUZA, 2006; COAN, 2011; PANDOLFI, 2015). Nos procedimentos metodológicos houve realce para a pesquisa bibliográfica e documental, em que foram utilizadas técnicas da análise de conteúdo, com foco em uma abordagem qualitativa em diálogo com categorias emanadas a partir do enfoque materialista histórico. Os resultados da pesquisa apontam que o empreendedorismo é o mais novo conceito que expressa a relação trabalho e educação na atualidade. Uma das metas para a educação nos próximos anos é o desenvolvimento de competências e habilidades empreendedoras, principalmente nos jovens. O deslocamento do empreendedorismo ao âmbito educacional ocorre principalmente pela criação de metodologias que visam a levar a cultura empreendedora ao ambiente educacional. No caso das escolas do Proeti em Manaus, a inserção do empreendedorismo se dá por meio de uma disciplina denominada Projeto de Vida e Empreendedorismo, cujos conteúdos estão voltados principalmente para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos empreendedores. Pretende-se que, com base nesses comportamentos, o jovem torne-se protagonista de seu projeto de vida. Desse modo, pretende-se que o jovem se perceba protagonista de si, uma espécie de herói de si mesmo diante das incertezas e adversidades que o cercam, principalmente aquelas relacionadas ao mercado de trabalho. O propósito seria o de formar o jovem empreendedor, responsável pelo seu êxito ou fracasso frente aos desafios do mundo, minimizando a responsabilidade do Estado, como parte de um cenário de profundas modificações nas relações de trabalho no século XXI.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Ensino Médio; Jovem; Políticas públicas; Trabalho e Educação.

ABSTRACT

The research analyzes the insertion of entrepreneurship in the schools of Proeti/Manaus from educational public policy and in the context of work and education relationship in the 21st century. It questions how entrepreneurship has been established in educational public policy and, especially, within high schools in Manaus. The study addresses the relationship between entrepreneurship, work and education as part of the changes occurred in the capitalist model of production, investigates the theoretical path of entrepreneurship in education, places the insertion of entrepreneurship in the schools of Proeti/Manaus within the scope of public policy and discusses the concept of youth education based on entrepreneurship in schools of Proeti/Manaus. The Full-Time High School Promotion Program (Proeti) is established by Law 13.415/2017, which reformulates high school in Brazil. In Amazonas, the schools that joined the program present a curriculum, with a flexible part, in which entrepreneurship stands out. The teaching of entrepreneurship was initially focused on Higher Education, but currently it focuses on basic education, with special emphasis to secondary education (SILVA; CÁRIA, 2015; SILVA, 2016). The research has theoretical support in critical and analytical reflection on the linkage of entrepreneurship to educational field (SOUZA, 2006; COAN, 2011; PANDOLFI, 2015). There was emphasis on bibliographic and documentary research in the methodological procedures, in which techniques of content analysis were used, focusing on a qualitative approach in dialogue with categories emanating from the historical materialistic approach. The results of the research show that entrepreneurship is the newest concept that expresses the relationship between work and education nowadays. One of the goals for education in the coming years is the development of entrepreneurial skills and abilities, especially among young people. The shift from entrepreneurship to the educational sphere occurs mainly through the creation of methodologies that aim to bring the entrepreneurial culture to the educational environment. In the case of the schools of Proeti in Manaus, the insertion of entrepreneurship takes place through a discipline called Life Project and Entrepreneurship, which contents are mainly focused on developing entrepreneurial attitudes and behaviors. It is intended that, based on these behaviors, the young people become the protagonist of their life projects. In this way, it is intended that the young people perceive themselves as protagonists, a kind of heroes of themselves in the face of the uncertainties and adversities that surround them, especially those related to the job market. The purpose would be to train the young entrepreneurs, responsible for their own success or failure in the face of world challenges, minimizing the State's responsibility as part of a scenario of profound changes in labor relations in the 21st century.

Keywords: Entrepreneurship; High school; Young; Public policies; Work and Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Poderes empreendedores definidos pelo IFA.....	71
QUADRO 2: Relação das pesquisas da categoria apologética.....	77
QUADRO 3: Relação das pesquisas da categoria crítica.....	86
QUADRO 4: Lista de documentos coletados para análise da inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus.....	142
QUADRO 5: Conteúdos do componente curricular “Projeto de vida e Empreendedorismo” agrupados em unidades temáticas.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Termos e palavras mais frequentes na categoria apologética.....	82
Figura 2: Relação entre as características do empreendedor.....	85
Figura 3: Principais termos e conceitos das pesquisas críticas.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de artigos por base.....	75
--	----

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCEIF	Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOAJ	Directory of Open Access Journals
EMI	Ensino Médio Integrado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFA	Instituto Fazendo Acontecer
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IIDAC	Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MNEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEEE	Plano Estadual de Educação Empreendedora
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PNEE	Programa Nacional de Educação Empreendedora

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROETI	Programa de Fomentos às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMJEL	Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer de Manaus
SEMTEPI	Secretaria Municipal do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação
TCH	Teoria do Capital Humano
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO I – Empreendedorismo: relação trabalho e educação no século XXI.....	24
1.1 Trabalho e Educação: primeiros conceitos	24
1.2 Relação trabalho e educação: Teoria do Capital Humano.....	33
1.3 O empreendedorismo como nova face de uma relação.....	41
SEÇÃO II – Raízes do empreendedorismo e matizes na educação.....	48
2.1 Empreendedorismo: principais fundamentos.....	49
2.2 Abordagens na educação: metodologias empreendedoras.....	58
2.3 Empreendedorismo nas pesquisas educacionais.....	74
2.3.1 Pesquisas apologéticas.....	76
2.3.2 Pesquisas críticas.....	86
SEÇÃO III – O empreendedorismo na política pública e a concepção de formação do jovem com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus.....	97
3.1 O empreendedorismo como alvo das políticas educacionais no contexto internacional e nacional.....	98
3.2 Ensino médio como campo de disputas: o contexto de criação da Lei 13.415/2017.....	108
3.3 O empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus: A ideia da formação do jovem como protagonista de sua trajetória.....	133
3.3.1 Inserção do Empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus.....	144
3.3.2 Projeto de Vida, Protagonismo juvenil e Empreendedorismo: a formação dos jovens nas escolas do Proeti/Manaus.....	160
Considerações finais.....	188
Referências.....	194

INTRODUÇÃO

A consolidação e o desenvolvimento desta pesquisa ocorrem no âmbito do mestrado em Educação, atrelado à linha de pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”, por esta razão, buscou investigar a temática do empreendedorismo situada no contexto da política pública educacional, bem como no quadro mais amplo das modificações em curso relacionadas ao mundo do trabalho.

O interesse pela temática deste estudo está articulado com a trajetória acadêmica da pesquisadora ainda no Curso de Pedagogia e, mais especificamente, na iniciação científica, sobretudo pela participação na pesquisa Políticas Públicas para inserção profissional de jovens de Manaus, a qual demonstrou a predominância de ações com foco no empreendedorismo (FALCÃO; MARINHO, 2018). Na continuidade de estudos sobre empreendedorismo e políticas públicas, observou-se a força que este tema vem ganhando no campo da educação e a tendência de sua incorporação nas escolas públicas, da educação infantil ao ensino médio¹.

Apesar da almejada inserção do empreendedorismo em todas as etapas da educação básica, o ensino médio tem recebido especial atenção (SILVA, 2016). Pois, segundo Souza, A. (2006), o jovem² tem aparecido como um dos principais alvos do discurso do empreendedorismo. Tal discurso defende que para enfrentar os novos desafios do mundo do trabalho é necessário que o indivíduo converta-se em empreendedor. Não é qualquer jovem alvo desse discurso, mas particularmente os “[...] filhos da classe trabalhadora dos países periféricos do capitalismo mundial, que estão sendo constantemente ameaçados de exclusão, desde que se intensificou o movimento de globalização do capital” (SOUZA, 2006, p. 56). Esse discurso tem se evidenciado em várias iniciativas brasileiras. Desse modo, é importante investigar a partir de um prisma crítico a inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio.

¹ Dolabela (2003) desenvolve o que denominou Pedagogia Empreendedora para propagar o empreendedorismo em todos os níveis da educação básica. Conforme o autor, todos nascem empreendedores e se, com o tempo, deixam de ser, é devido à exposição a valores “antiempreendedores na educação” (DOLABELA, 2003, p. 16). Sendo assim, para o autor é importante desenvolver os valores empreendedores, a começar pelas crianças, para que se formem novas mentalidades, ou seja, pessoas que não sejam contaminadas pelos “valores conservadores” (emprego, estabilidade) e enxerguem a si mesmas na perspectiva do autoemprego.

² Para o autor, classificam-se como jovens aqueles pertencentes à faixa etária de 15 a 24 anos, de acordo com os critérios utilizados pela Organização Mundial de Saúde – OMS – e pela Organização das Nações Unidas – ONU. O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) classifica a população jovem como sendo aquela que está na faixa etária de 15 a 29 anos.

Como vimos, a inserção do empreendedorismo na educação básica é um tema atual, porém ainda pouco estudado no meio acadêmico³ (SILVA; CÁRIA, 2015). Sendo assim, esta pesquisa contribuirá para a ampliação do repertório teórico acerca da temática e para a ampliação da produção científica local sobre o tema estudado.

Ainda sobre o interesse pela temática deste estudo, é importante saber que ultrapassa a vivência acadêmica desta pesquisadora e vincula-se, também, ao âmbito familiar em que a questão do empreendedorismo esteve bastante presente. A seguir, narramos as experiências empreendedoras de dois personagens da vida real (genitores desta pesquisadora), ocorridas a partir dos anos 2000.

Ela, mãe precoce de três filhos (incluindo esta pesquisadora), nordestina e divorciada, teve que, desde muito cedo, aprender a lidar com as incertezas do mundo do trabalho. Para sustentar seus filhos, aceitou algumas propostas de trabalho informal⁴ (garçonete, diarista, atendente, dentre outros). Contudo, como esses trabalhos não lhe ofereciam vínculos, a exemplo de carteira assinada, resolveu abrir o seu próprio negócio.

A primeira tentativa foi a de ser proprietária de uma pequena churrascaria, que funcionou por alguns anos e depois fechou. Os motivos? Relata que havia dias em que sozinha era responsável por fazer todos os trabalhos que demandavam o funcionamento do estabelecimento. Resultado? Perdeu alguns anos de saúde.

Foi, então, que partiu para uma segunda tentativa. Agora era proprietária de uma placa de táxi. Conseguiu, com muito esforço, poupar dinheiro para comprar uma placa de táxi e alugá-la. Assim, teria uma renda extra, além daquela que obtinha nos seus empregos informais. Outra tentativa frustrada. Ao final, o aluguel da placa nem sequer valia a quantia paga por ela.

Na terceira e última tentativa, montou uma pequena loja de roupas. Porém a loja, em razão de sua localização, não durou muito tempo, pois passou a enfrentar a concorrência. A partir de então, o que era vendido não pagava nem o valor do aluguel. Com o fechamento da loja física, passou a vender os seus produtos em casa e continuou

³ De acordo com Silva e Cária (2015), a temática do empreendedorismo é bastante discutida em diferentes áreas de estudos como, por exemplo, na área da Administração, mas no que diz respeito à educação básica, o tema ainda é uma questão pouco discutida no ambiente acadêmico. No levantamento feito por esta pesquisa em periódicos da área da educação foi possível identificar que boa parte dos estudos que abordam a temática do empreendedorismo na educação as relaciona ao ensino superior, com destaque aos cursos de Administração, confirmando o apontamento das autoras.

⁴ Entendido nesse primeiro momento como aquele que não segue a legislação trabalhista, como, por exemplo, a carteira assinada.

em seus trabalhos informais. Os anos passaram, os filhos cresceram e ela permaneceu com a venda dos seus produtos, o que mal dava para pagar as despesas de casa.

O resultado disso tudo é que hoje aquela jovem mãe não é mais jovem. Envelheceu, perdeu saúde, adquiriu doenças graves e nunca conseguiu um trabalho formal que oferecesse as mínimas garantias e condições de trabalho. No presente, sonha em recomeçar, ter um diploma de graduação, conseguir um emprego com todos os direitos, inclusive plano de saúde para tratar os problemas surgidos ao longo dessa árdua caminhada. Mas, ao mesmo tempo, o medo toma conta de seus pensamentos, visto que não dispõe mais daquele vigor físico e mental próprios da juventude. Além disso, percebe que o sonho de ter um emprego com todos os seus direitos garantidos torna-se cada vez mais difícil no atual cenário.

Outra história de vida marcada pelo empreendedorismo é a do genitor de quatro filhos (incluindo esta pesquisadora), nordestino e casado. Diferente da história anterior, o personagem aqui conseguiu um trabalho formal, exercendo a função de operador de guindastes. Todavia, como recebia um salário mínimo, sonhava em complementar a renda familiar para ter uma melhor qualidade de vida. Foi, então, que começou a sua jornada como empreendedor.

Em sua primeira experiência, alugou um local para montar uma lanchonete. Gradualmente guardou uma renda, utilizada posteriormente para comprar e melhorar o local antes alugado. Em seguida, perdeu o seu trabalho formal e passou a se dedicar de forma exclusiva à lanchonete. Inclusive buscou ajuda para a legalização do seu empreendimento e investiu em cursos de formação empreendedora, oferecidos pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). As coisas pareciam estar funcionando muito bem, pois sua própria família o ajudava em seu negócio. Porém o “tempo da crise” chegou e a situação reverteu-se, culminando no fechamento de seu empreendimento.

Sendo assim, resolveu tentar conseguir novamente um trabalho formal, o que conseguiu depois de algum tempo. Alugou para terceiros o local em que funcionava sua antiga lanchonete e se dedicou ao seu novo emprego. Porém, como da outra vez, o seu “espírito empreendedor” o iluminou a montar outro negócio. Afinal, como ele mesmo dizia, não podia depender exclusivamente da pouca renda que tinha. A partir de então, começou a almejar outros negócios. Tentou por duas vezes montar um pequeno mercado, em locais diferentes, contudo, suas expectativas foram frustradas devido aos inúmeros assaltos ocorridos em seus estabelecimentos. Nessa época perdeu novamente o seu

trabalho formal e, além disso, em razão dos assaltos, desenvolveu um quadro de crise de pânico.

Tempos depois fez a sua última tentativa. Dessa vez resolveu ser sócio de um amigo em um açougue. Novamente, o negócio não deu certo, pois nas redondezas havia outros açougues maiores e melhores. Além disso, a pouca renda levantada era destinada ao pagamento das despesas, como o aluguel do local. Enfim, atualmente, está na condição de empregado e o que adquiriu com as suas experiências empreendedoras foi a vontade de ter o mínimo de segurança possível, o que para ele é representado por carteira assinada e renda fixa.

O contexto mais amplo em que ocorrem essas duas experiências diz respeito ao ambiente favorável ao empreendedorismo no Brasil. A partir da década de 1990, devido aos altos índices de desemprego e informalidade no mercado de trabalho, o discurso a favor do empreendedorismo, a ideia de “ser patrão de si mesmo”, começa a ganhar espaço no país (LIMA, 2008; DREWINSKI, 2009; COAN, 2011; PANDOLFI, 2015).

De acordo com Lima (2008), o ambiente de desemprego e informalidade instaurado no país faz parte das políticas neoliberais adotadas na década de 1990, frutos da globalização do capitalismo e o seu processo de reestruturação produtiva. Essas políticas buscam transferir responsabilidades do Estado ao indivíduo e, no que diz respeito às políticas de trabalho, prevê o trabalhador como responsável exclusivo por sua trajetória ocupacional.

Para se consolidar, o discurso do empreendedorismo ganha destaque também nas políticas educacionais, visto que, na visão de seus defensores, é preciso uma nova mentalidade e comportamento por parte do indivíduo na formação de uma cultura empreendedora e para isso a educação é imprescindível.

A temática do empreendedorismo vem sendo objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento. E no campo educacional também tem recebido destaque. Um dos autores que mais tem influenciado a cultura do empreendedorismo no Brasil é Fernando Dolabela (COAN, 2011). Em sua ótica, todo indivíduo nasce com potencial para o espírito empreendedor, porém depende de certas condições para desenvolvê-lo. A origem do espírito empreendedor, conforme sua teoria, encontra-se na cultura em que o indivíduo está inserido, ou seja, nas práticas sociais de determinados grupos, nos seus sistemas de crenças e valores (DOLABELA, 2003).

Inicialmente, as ideias do empreendedorismo começam a ser disseminadas no campo educacional no ensino superior, por meio da educação empreendedora, voltada

principalmente a cursos de Administração. Mas, atualmente, percebe-se ênfase na inserção do empreendedorismo na educação básica, com destaque às políticas educacionais para o ensino médio, como evidencia o objeto desta pesquisa.

No Amazonas, as escolas incorporadas ao Programa de Fomento às Escolas de ensino médio em Tempo Integral (Proeti), instituído no contexto da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com o objetivo de repassar recursos do Ministério da Educação (MEC) para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contam com uma proposta curricular que se apresenta como diferenciada ao incluir a temática do empreendedorismo e, conforme instruções normativas da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC, devem garantir o empreendedorismo assegurado por meio do currículo flexível comum às unidades de ensino.

Dessa forma, o estudo traz como problemática a emergência em discutir como o empreendedorismo tem se estabelecido no contexto da política pública educacional, em especial, no interior das escolas de ensino médio em Manaus.

Para delinear o percurso da pesquisa, foram organizados os objetivos geral e específicos. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a implantação do empreendedorismo em escolas do Proeti na Rede Estadual em Manaus a partir da política pública educacional e sob a relação trabalho e educação no século XXI.

A partir do objetivo geral, foram elencados três objetivos específicos: 1) Delinear a relação trabalho e educação no século XXI, alicerçada no empreendedorismo; 2) Investigar o percurso teórico do empreendedorismo no campo educacional; e 3) Discutir a concepção de formação do jovem com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus.

Quanto à organização, o trabalho propõe, discute e analisa a temática em cinco partes. A opção por organizar a pesquisa desta forma parte das contribuições geradas a partir das disciplinas estudadas durante o curso e das orientações recebidas neste processo. Sendo assim, o trabalho é composto por esta introdução, que apresenta as motivações, a relevância, o problema, os objetivos e a estrutura da pesquisa.

Em seguida, temos a primeira seção, que apresenta alguns sentidos das categorias trabalho e educação, situa a relação entre essas duas categorias a partir da pesquisa bibliográfica sobre a temática e evidencia o empreendedorismo como face mais recente da Teoria do Capital Humano (TCH), cujo objetivo é que a escola passe a educar na perspectiva do autoemprego.

Posteriormente, é desenvolvida a segunda seção, que investiga as raízes do empreendedorismo e analisa os seus matizes (desdobramentos) na educação. Dessa forma, apresenta os principais conceitos relacionados historicamente ao empreendedorismo e delinea como estes são percebidos na área educacional. A seção apresenta como resultado o fato de que as raízes do empreendedorismo estão no campo da economia e dos estudos do comportamento e os seus matizes na educação podem ser identificados a partir de três perspectivas: a primeira é representada pela criação de metodologias que visam a levar a cultura empreendedora ao ambiente educacional, prioritariamente aos jovens, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de um suposto protagonismo; a segunda é representada por autores que fazem apologia à inserção do empreendedorismo na educação, com o argumento da atual necessidade de formar indivíduos com competências e habilidades empreendedoras, para que se tornem sujeitos adaptáveis às demandas do mercado; e, finalmente, a terceira, que é configurada por estudiosos contrários à inserção dos fundamentos e pressuposto do empreendedorismo no âmbito educacional, questionadores da naturalização das mazelas sociais causadas pelo sistema capitalista de produção, que indicam que o empreendedorismo se inscreve no campo ideológico e almeja o processo de individualização dos sujeitos como parte das concepções neoliberais que pretendem transferir responsabilidades do Estado aos indivíduos.

A terceira e última seção aborda o empreendedorismo na educação a partir da política pública. De forma geral, situa a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus como parte de um movimento global que estabelece recomendações dos organismos multilaterais para a educação no século XXI e, de forma específica, discute a concepção de formação do jovem atrelada ao empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Nesta seção foi possível identificar que no contexto da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) a inserção do empreendedorismo nas escolas desse nível de ensino ganha maior destaque e incentivo. Nas escolas do Proeti/Manaus as ideias do empreendedorismo são disseminadas a partir do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, com ênfase em conteúdos voltados ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos empreendedores. A partir da análise dos documentos, identificamos que o empreendedorismo nessas escolas está atrelado a outras duas categorias: “projeto de vida” e “protagonismo juvenil”.

A tríade empreendedorismo, projeto de vida e protagonismo juvenil parte do pressuposto que as escolhas dos jovens dependem única e exclusivamente da “força de

vontade”. Por isso, com base na análise dos documentos, inferimos que a questão principal da concepção de formação baseada nas ideias do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus é a que leva o jovem a se perceber protagonista de si, uma espécie de herói de si mesmo diante das incertezas e adversidades que o cercam. O objetivo principal está no desenvolvimento de uma formação de cunho individualista e neoliberal, sob o argumento de um suposto protagonismo juvenil, que intenta colocar o jovem como o herói de sua própria história.

Os processos e opções metodológicas assumidas na efetivação das análises, interpretações e concepção do texto estão descritos e discutidos no interior de cada seção, sem a opção pela construção isolada de uma seção para tratar da abordagem metodológica, buscando evidenciar o movimento dinâmico que marca a elaboração do relatório de uma pesquisa.

A pesquisa se aproxima do enfoque materialista histórico, que orientou a construção, a escolha dos conceitos e os autores chamados a dialogar na dissertação. Segundo Thompson (1981, p. 82), “[...] o materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade”. E, conforme Kuenzer (1998, p. 65), a totalidade implica na “[...] concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação”. Dessa forma, os “[...] fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo” (KUENZER, 1998, p. 64). A totalidade, nas palavras de Nagel (2015), foge da aparência fenomênica, o que implica compreender a realidade em suas múltiplas conexões, para além da causalidade aparente.

O estudo foi marcado pela pesquisa bibliográfica e documental e possui uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa procura compreender a realidade por um prisma que não pode ser simplesmente quantificado, mas isso não exclui a importância dos dados quantitativos, pois eles podem ser usados de maneira que complementem os dados qualitativos. Para a autora, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22), o que, para Mussi (et al, 2019, p. 427), representa “[...] um fazer científico focado nas relações, nos processos e nos fenômenos que não devem ser tratados pela racionalização de variáveis”. Nesse sentido, apresentamos aqui a busca pela compreensão da profundidade do objeto em sua relação com o meio.

A análise e o tratamento dos dados utilizou técnicas da análise de conteúdo. Este tipo de análise se preocupa com os conteúdos das mensagens contidas em diferentes

suportes (verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental, etc.), a fim de “[...] efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto ou, eventualmente os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 1977, p. 42).

Na elaboração desta pesquisa, a análise de conteúdo foi importante por permitir interpretar os escritos teóricos e documentais de forma contextualizada e crítica, pois, por esta abordagem, as descobertas precisam ter relevância teórica à medida em que se busca uma contextualização crítica das mensagens contidas nos diferentes textos. Foi importante, portanto, a preocupação com o conteúdo “latente” ou “oculto” (FRANCO, 2018) e não simplesmente com aquele observável, ou seja, foi realizada a interpretação dos conteúdos a partir do que dizem para entender também o que deixam de dizer (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

A categorização, uma das técnicas da análise de conteúdo, foi utilizada nesta pesquisa para delinear o percurso teórico do empreendedorismo no campo educacional. Essa técnica utiliza “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 36). Assim, a partir do levantamento das pesquisas que abordam a temática do empreendedorismo na educação e da formação do *corpus* a ser analisado, essa técnica permitiu o agrupamento das pesquisas conforme as suas semelhanças, em duas categorias, apologética e crítica, pois a categorização, entre outros processos, implica no agrupamento dos elementos com base nas partes comuns existentes entre eles (BARDIN, 1977). Essa técnica também foi utilizada na análise dos documentos que subsidiam a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus.

A pesquisa foi dividida em duas fases: a primeira foi a revisão da literatura sobre a temática e a segunda foi destinada à coleta de documentos que subsidiaram a investigação do empreendedorismo na educação atrelado ao espaço da política pública e à discussão sobre a concepção de formação dos jovens alicerçada no empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus.

A fase de coleta de documentos dividiu-se em quatro momentos. No primeiro houve a busca por documentos que amparassem a investigação sobre o empreendedorismo na política pública educacional, nos contextos global e nacional. No segundo buscamos ter acesso aos documentos nacionais relacionados à política pública para o ensino médio que viabiliza a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Já no terceiro momento, no intuito de levantar documentos locais que

detivessem informações sobre as escolas do Proeti/Manaus, realizamos uma busca na sede da SEDUC e também em portais relacionados ao órgão. E, por último, a partir do contato com as informações disponibilizadas e estabelecimento de critérios, escolhemos duas escolas do Proeti/Manaus para coleta de documentos que permitissem acessar informações sobre o desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, entretanto, devido ao contexto da pandemia da Covid-19⁵, só foi possível ter acesso, por meios eletrônicos, aos registros provenientes de apenas uma dessas escolas.

Os materiais foram coletados principalmente por meio de portais de órgãos oficiais e os principais documentos analisados nesta pesquisa foram: Revista PRELAC (UNESCO/PRELAC, 2004); Declaração de Incheon (2016); Plano Estadual de Educação Empreendedora: Material de Apoio ao Currículo da Educação Básica (SÃO PAULO, 2017); Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2017); Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) (BRASIL, 2018a); Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF) (BRASIL, 2018c); Instrução Normativa de 13 de dezembro de 2017 (SEDUC, 2017a); Minuta Instrução Normativa nº 001 de 2017, de 03 de fevereiro de 2017 (SEDUC, 2017c); Ofício nº 497/2019 – GSEAP/ SEDUC (SEDUC, 2019); Ementa do Componente Curricular “Projeto de Vida/Empreendedorismo” (SEDUC, 2020); Regulamento da 1ª Feira de Empreendedorismo – “Inovações Empreendedoras Juvenis: Ideias que fazem a diferença no negócio” (SEDUC, 2017b); e Planos de aulas do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019).

Fechando a estruturação da pesquisa, temos as considerações finais, que abordam os principais resultados da pesquisa em entrelace com os objetivos e o problema propostos, apontando as possíveis lacunas do estudo, além de sugerir alguns caminhos para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Este estudo buscou analisar a temática da relação entre empreendedorismo e ensino médio a partir da perspectiva crítica e alguns dos principais resultados apontam que atualmente as ideias do empreendedorismo, difundidas por meio da educação, têm o jovem como principal alvo. Pretende-se, portanto, dotar os jovens de capacidades e habilidades empreendedoras para que estes criem oportunidades para si e para os outros

⁵ Na Seção III apresentamos mais informações sobre esse contexto.

(BRASIL, 2018c), bem como para que sejam protagonistas de seus projetos de vida e de suas próprias trajetórias. Contudo, tomar o jovem como “empreendedor protagonista de sua trajetória” conduz a um sentido ideológico cunhado em pressupostos neoliberais que naturalizam as relações sociais de produção e transfere para a esfera individual a responsabilização pelo êxito ou fracasso frente aos desafios impostos pela própria estruturação do modelo capitalista de produção. Assim, esperamos que este estudo contribua com as produções científicas sobre a temática que buscam desnaturalizar os discursos que visam a tornar o jovem empreendedor o herói da sua própria vida.

SEÇÃO I

Empreendedorismo: relação trabalho e educação no século XXI

A presente pesquisa está voltada para o assunto empreendedorismo no ensino médio, no entrelace com duas outras grandes temáticas, quais sejam: trabalho e educação. Então, os conceitos são apresentados a partir de uma perspectiva histórica, com ênfase em suas características, transformações, desdobramentos e relações que estabelecem entre si.

A seção foi organizada em três tópicos complementares. No primeiro apresenta os sentidos das categorias trabalho e educação, com destaque ao sentido ontológico. No segundo delinea como a relação trabalho e educação aparece no campo da pesquisa em educação, com o objetivo de compreender os principais embasamentos teóricos sobre a temática. E no terceiro evidencia o empreendedorismo como a mais recente versão da Teoria do Capital Humano (TCH), traduzindo a relação trabalho e educação na atualidade.

A opção por estruturar a primeira seção da forma descrita acima parte do esforço teórico desta pesquisadora em compreender a temática do empreendedorismo articulada aos contextos da educação e do trabalho, que aqui estão separados para fins didáticos, pois são intrínsecos ao problema proposto.

De acordo com as leituras sobre a temática, foi possível apreender as vinculações estreitas das abordagens e postulados do empreendedorismo com as categorias trabalho e educação no contexto da reestruturação produtiva. No campo educacional essas abordagens têm se justificado devido às exigências na atual conjuntura do capital, de crise do emprego formal. Essa vinculação é também perceptível a partir dos atuais discursos que embasam as políticas públicas educacionais, difundidas, sobretudo, pelos organismos multilaterais.

1.1 Trabalho e Educação: primeiros conceitos

Para delimitar os sentidos das categorias trabalho e educação adotados neste estudo, o tópico apresenta de forma sucinta as abordagens que embasarão seu

entendimento. O intuito não é esgotar a discussão, nem mesmo apresentar todas as contribuições elaboradas por outros autores sobre estes temas. Representa apenas a tentativa, ainda que limitada, de delinear sob que ótica as categorias embasaram o estudo da temática central da pesquisa.

Sendo assim, neste tópico são apresentados os sentidos do trabalho sob dois prismas: o trabalho em seu sentido ontológico, como fundante do ser social, e o trabalho apropriado pelo capital, no seu sentido abstrato. Em seguida, a educação é contextualizada em seu sentido geral e de que forma é assumida por esta na sociedade atual. Pontua-se também a articulação entre trabalho e educação com foco no trabalho como princípio educativo.

A escolha dessa estrutura e abordagem parte do contato com as leituras prévias realizadas sobre os diversos sentidos das categorias trabalho e educação. Sendo assim, na elaboração deste texto, optou-se por discutir os conceitos de cada categoria considerando a produção dos autores da área da educação que se preocupam com as temáticas.

No que diz respeito à categoria trabalho, vale ressaltar que, desde a comunidade primitiva até o modo capitalista de produção, o trabalho passou por muitos processos. E, atualmente, com a globalização e a reestruturação produtiva o trabalho apresenta características próprias (COAN, 2006).

No que se refere ao sentido ontológico do trabalho, este é tido como fonte da essência humana, ou seja, é uma atividade exclusivamente humana e inerente a todos os indivíduos. Para Engels (2004, p. 12), mais que fonte de toda a riqueza, “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”. E ainda pode-se afirmar, com base nos estudos do autor, que o trabalho criou o próprio homem.

O entendimento de Marx (2003) no tocante ao sentido ontológico da categoria trabalho possui proximidade com as ideias de Engels (2004). Os escritos do autor apresentam o conceito de trabalho sob várias perspectivas⁶, com enfoque principal nas formas que ele assume no modelo capitalista de produção, porém entende o trabalho, em seu sentido geral, como um processo contínuo, que ocorre de forma dialética e fundamental entre homem e natureza em qualquer que seja o modelo de sociedade.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma forma natural [...] Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a

⁶ Marx, em sua renomada obra *O Capital*, apresenta a categoria trabalho relacionada a outras, como trabalho em geral, trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho produtivo e trabalho alienado.

natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construir em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2003 p. 211).

Então, para Marx, o trabalho, em seu sentido geral, independentemente dos modelos de sociedade, possui um caráter estritamente humano, um processo que ocorre entre o homem e a natureza, pois apesar dos animais também realizarem atividades, só o homem pode fazê-las de maneira sistematizada e idealizada, ou seja, não é uma atividade puramente instintiva, como ocorre com os animais irracionais, mas, sim, uma atividade pensada e idealizada a partir de determinado contexto.

Para Lukács (2013), o trabalho é considerado a categoria fundante do ser social. Representa, essencialmente, a “atividade por meio da qual o homem transforma a natureza e a si mesmo como pressuposto essencial de sua existência no mundo” (HOSTINS; ROCHADEL; MELO, 2019, p. 176).

O trabalho é considerado fundante para Lukács (2013), pois na sua gênese e essência ontológica é uma

[...] inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, [...], mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Nesse sentido, o autor entende que o trabalho é uma particularidade do ser humano, algo que o diferencia dos animais, pois o transforma no ser social que interage com a natureza e outros seres para além dos seus instintos biológicos. A categoria ontológica central do trabalho está no pôr teleológico (LUKÁCS, 2013), ou seja, quando o indivíduo faz algo em busca de determinados fins que predeterminou pela formulação de ideias e escolhas.

Assim como Marx (2003), Lukács (2013) entende que o homem está em constante relação com a natureza e utiliza-se da base material dela para transformá-la a seu favor. Isso ocorre de maneira idealizada, mas que antes precisa de situações concretas para então passar ao plano das ideias.

Diferente de outras espécies de vida, o trabalho realizado pelo homem é mediatizado por sua consciência. Lessa (2015) explica que o momento de planejamento

que antecede e dirige uma determinada ação Lukács denominou prévia-ideação, ou seja, como toda ação gera uma reação, as consequências de dada ação são previstas na consciência, “de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) *antes* que seja construído na prática” (LESSA, 2015, p. 22, grifos do autor). Sendo assim, ainda que a prévia-ideação seja abstrata, “não significa que não tenha existência real, material, isto é, que não exerça força material na determinação dos atos sociais” (ibidem, p. 22). E para que seja considerada uma prévia-ideação, deve ter um objetivo concreto, de modo a ser realizado na prática.

Ainda sobre o pensamento de Lukács (2013), pode-se destacar que para o autor a forma originária, primária do agir humano é o trabalho. Contudo, entende que nem todos os atos humanos podem ser reduzidos a atos de trabalho, mesmo sendo essa a forma originária do agir humano. Nesse sentido, entende que a reprodução social necessita de outras formas de ação que não aquelas específicas de trabalho. Além disso, adverte que sem o trabalho as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não existiriam. Sob essa perspectiva, o autor entende que a existência social vai além do trabalho, porém afirma que todas as outras atividades humanas possuem um elo com o trabalho. É nesse sentido que enfatiza ser o trabalho fundante do ser social.

Todavia, conforme destaca Antunes (2004), se por um lado o trabalho é considerado como o momento fundante da vida humana e do ser social, por outro, na sociedade capitalista este é transformado em trabalho assalariado, alienado e fetichizado. É nessa perspectiva que o trabalho nessa sociedade se torna meio de subsistência e não mais finalidade central e realização humana.

Há, portanto, uma distinção entre o trabalho no seu sentido de categoria fundante e o trabalho no seu sentido abstrato, sendo este último o conceito de trabalho criado pelo capital, no qual ocorrem trocas de serviço em detrimento de um valor ou remuneração, ou seja, o trabalho subordinado ao capital. Lessa (2012) explica que para

Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social assalariada, alienada pelo capital. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho, pelo contrário, é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade. Embora a palavra trabalho faça parte das duas categorias, isto não deve velar que há uma enorme distância a separar trabalho de trabalho abstrato (LESSA, 2012, p. 26).

Desta forma, entende-se que na sociedade capitalista o trabalho é considerado o exercício de uma função produtiva a favor da acumulação do capital. Sendo assim, se distancia do seu sentido ontológico em que o homem age sobre a natureza com a finalidade de adaptá-la às suas necessidades e criar a sua própria existência. De maneira geral, a ação do homem sobre a natureza “[...] permite experimentar, fazer, descobrir, discutir, pensar, relacionar-se com outras pessoas, enfim, produzir a própria consciência e produzir um conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade e trabalhar” (KUENZER, 1988, p. 125).

Nessa interação com a natureza e com outros homens, no movimento de recriar o mundo é que se constroem conhecimentos que acabam gerando necessidade de armazenamento e de transmissão entre gerações e mundos. Assim se estabelece o elo entre trabalho e educação. Segundo Saviani (2013), a educação possui sua origem em consonância com a própria origem da existência humana. Enfatiza que conforme um determinado ser natural “se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem” (SAVIANI, 2013, p. 151). Então, para que o homem se estabeleça como tal, é necessário que ele produza sua própria existência e isso ocorre por meio do trabalho.

No “comunismo primitivo”⁷ a educação estava diretamente ligada ao trabalho, em que pese, os conhecimentos eram transmitidos de geração em geração enquanto os homens produziam em comum os seus próprios meios de existência, ou seja, enquanto trabalhavam, os homens se educavam.⁸ Porém, com o advento da propriedade privada, surge a divisão de classes (proprietários e não proprietários de terras) e, com esta, a necessidade de uma educação diferenciada para aqueles que não mais precisavam trabalhar para viver, visto existir quem o fizesse por eles. Então, se antes a educação correspondia ao processo de trabalho e, conseqüentemente, à própria criação da existência do homem, a partir da divisão de classes há também uma divisão na educação.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a

⁷ Refere-se ao modo de produção comunal, em que não havia a divisão de classes e tudo era feito em comum.

⁸ Aqui cabe um exemplo para elucidar essa relação entre trabalho e educação presente ainda hoje, mesmo que em outro tempo e contexto. Em trabalho realizado por Costa e Almeida (2019), em que se discute a relação trabalho e educação no campo Amazônico, considerando a questão do trabalho infantil, os autores entendem que o trabalho exercido na agricultura familiar, do qual as crianças e os jovens participam, não se trata de exploração do trabalho infantil, porém representa um processo de socialização e de aprendizagem, visto que é nesse momento que ocorre o repasse dos saberes tradicionais para as crianças e os jovens.

educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

É nesse contexto que surge a escola voltada a atender os “ociosos”, a classe dos proprietários, que dispunham de tempo livre para aprender as atividades intelectuais, as artes e a prática de exercícios físicos. Enquanto isso, a educação da maioria se dava no próprio trabalho (SAVIANI, 2013). Então, a partir desse momento, desenvolve-se uma nova forma de educação e, por sua “[...] especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Vale ressaltar que a educação, em seu sentido geral, não se reduz aos processos formais que ocorrem na escola. Ela está vinculada à própria vida dos homens. Como nos diz Mészáros (2008, p. 47), utilizando as palavras de Paracelso (s/d), “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Ao longo da vida, o ser humano acumula consigo uma bagagem de aprendizagens que não se restringem à educação escolar, pois há educação nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, por meio da família, grupos religiosos, amigos, dentre outros. Porém a educação escolar passa a ser a forma dominante na sociedade capitalista, ou seja, trata-se do controle capitalista da educação escolar, confundindo-se até mesmo educação, em seu sentido geral, com educação formal, aquela oferecida na escola.

Isso não significa que a educação formal não possua vínculo com a educação em seu sentido mais abrangente. Muito pelo contrário, a educação oferecida nas escolas deve se basear na sua função de prática social, em que a educação seja a nossa própria vida e não a mera preparação para a vida (SAVIANI, 2007). Neste sentido, a escola e a educação escolar podem desempenhar importante papel na formação do “novo homem”, aquele “capaz de construir o socialismo e engajado na superação das relações capitalista de produção, tal como pensava Gramsci” (COAN, 2011, p. 56).

Mas com o surgimento da modernização e industrialização, no modo de produção capitalista, a educação escolar se vincula ao processo de desenvolvimento das cidades e a educação escolar básica para todos passa a ser defendida pela sociedade moderna e burguesa. Frigotto (2011) enfatiza que

A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna, da ascensão da burguesia como classe social hegemônica e como necessidade da crescente divisão do trabalho e do conhecimento vinculado na base dos processos produtivos. Como classe revolucionária, a burguesia representa a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Trata-se de uma instituição que tinha uma clara dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico dominante na sociedade feudal, dominado pela igreja, daí a defesa da laicidade, e reproduzir os conhecimentos, valores, atitudes necessárias à construção do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2011, p. 20-21).

Os discursos da escola burguesa não se concretizaram, principalmente no que tange à educação para todos e de igual maneira, pois a burguesia “destruía uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores que detém apenas sua força física e intelectual para ser vendida” (FRIGOTTO, 2011, p. 22). Desta forma, há a estruturação da dualidade na educação escolar, em que diferentes tipos de formação são oferecidos com base na divisão de classes. Sobre isso Saviani (2007) explica que

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Desta forma, entende-se que a educação nos moldes da sociedade capitalista e baseada na divisão do trabalho oferece diferentes tipos de educação: uma educação técnica e instrumental (escolas profissionais) para a classe trabalhadora e uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades intelectuais (escolas de ciências e humanidades) para a classe dominante.

Conforme Pasqualotto (2006), a educação é estabelecida historicamente e está relacionada com a totalidade existente em cada contexto. Diz respeito às condições tanto históricas, quanto sociais, culturais e econômicas de determinada realidade e refere-se ao modo como se configura o homem em toda sua realidade. Na mesma linha de raciocínio, Frigotto (2010) entende que a educação, quando compreendida em seu contexto histórico, apresenta-se como um campo da disputa hegemônica e tal disputa “dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na

escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Apesar de o saber ser produzido socialmente, no trabalho a sua elaboração e sistematização é feita de forma privada. Isso ocorre devido à classe dominante deter a posse dos instrumentos intelectuais que a permite sistematizar esse saber produzido socialmente com a finalidade de atender aos seus interesses (KUENZER, 1991). Portanto a concepção de educação que tenciona atender aos interesses da classe dominante e, desta forma, reproduzir a lógica do capital, foi historicamente construída e, nas palavras de Pasqualotto (2006), não almeja a unificação e a universalização da educação, mas, sim, a diferenciação, a exclusão, o dualismo do sistema escolar, ainda que para isso revista-se constantemente de novas roupagens.

Vale lembrar que a educação, em seu sentido abrangente, carrega consigo uma função social e consiste em uma educação plena, que não apenas prepara para a vida, mas que seja a própria vida, logo, não se restringe aos ideais burgueses, capitalistas e empresariais de educação.

Então, na contramão da concepção de educação produzida ao longo da história pela conjuntura capitalista, entende-se ser imprescindível a luta por uma educação em seu sentido mais amplo. Como visto anteriormente, a educação parte de princípios que buscam atender a determinados interesses, sendo assim, aqueles que possuem maior proximidade com os desejos da maioria da população (a classe trabalhadora) devem ter seus fundamentos no trabalho como princípio educativo.

De acordo com as reflexões de Gramsci⁹ (1989), o princípio educativo da escola unitária deve ser o trabalho, visto que possibilita sua unificação com a cultura. Nela, além de assegurar aos educandos a aquisição dos instrumentos básicos indispensáveis à apropriação da cultura (ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente), seriam desenvolvidas as primeiras noções de Estado e Sociedade relativas aos direitos e

⁹ As referências sobre o conceito de trabalho em Gramsci partem das ideias de Marx com relação ao trabalho no seu sentido ontológico, da ação e transformação do homem sobre a natureza e, por conseguinte, da sua própria transformação. Gramsci parte de Marx e cria novos conceitos. Dore (2014, p. 299) faz o seguinte apontamento: “Considerando as mudanças históricas ocorridas desde Marx, Gramsci entende que a estratégia de transformação da sociedade, apresentada no Manifesto do Partido Comunista (1848), foi superada. Propõe, em contrapartida, a construção da hegemonia civil, cujo percurso requer a reforma intelectual e moral das grandes massas populares. No projeto de revolução de Marx, a organização da cultura não assume relevo porque a luta ideológica na sociedade civil ainda não tinha se manifestado, como ocorre a partir do final do século XIX. O contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola [...] Seu ponto de partida é a obra deixada por Marx. É sua referência para lidar com problemas não conhecidos por Marx, e, por isso, Gramsci elabora novas concepções”.

deveres “[...] como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 122).

No Brasil, a concepção de educação básica, assegurada em lei, conquistada por meio de lutas e engajamento por parte de educadores, trabalhadores e representantes populares, se aproxima das ideias da escola unitária. O conceito de educação básica presente na legislação educacional brasileira é considerado novo, amplo e original (CURY, 2002) e aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) como reflexo do contexto de criação da Constituição Federal (1988), que assegurou a educação como direito, justamente por ser inseparável da cidadania e dos direitos humanos (CURY, 2008).

A LDBEN assevera, em seu artigo 4º, que a educação básica é um direito do cidadão e dever do Estado, que deve assegurar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Sendo assim, é organizada em três etapas que se complementam: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Para Cury (2008, p. 294), a educação básica é um “conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Essa educação tem por finalidade o desenvolvimento de uma educação cidadã que prepare para o trabalho, como também para o prosseguimento em estudos posteriores.

Contudo, apesar da conquista legal dessa concepção de educação básica, inovadora e revestida do espírito democrático que a gestou, na atualidade ela ainda não foi plenamente concretizada. Isso por inúmeras questões, como nos explica Freitas (2018):

[...] questões políticas contemporâneas, que conformam a educação brasileira e também o desenvolvimento de seu ensino superior, repercutindo na educação básica; pelas concepções de Estado e suas formas de enfrentar os problemas sociais; pelas dificuldades de implementação das políticas públicas; pelo impacto da internacionalização das políticas educacionais; pelo desenvolvimento profissional de nossos professores; e também pela disputa da escola como locus formativo que tem levado as forças políticas conservadoras a propor um maior controle da escola, incluindo sua privatização e a restrição de sua diversidade (FREITAS, 2018, p. 5).

Embora permeada por dificuldades e em meio a todas as contradições próprias do sistema capitalista no qual a educação básica e, respectivamente, a escola pública estão inseridas, estas são de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade

democrática. Dotadas de caráter público, devem reproduzir o interesse coletivo, além de serem imprescindíveis à formação de valores fundamentais para a constituição do “novo homem” (COAN, 2011), capaz de construir outro tipo de sociedade, que não essa, repleta de desigualdades.

Cabe também lembrar que a importância da educação básica e da escola pública se entrelaça à conquista histórica de educadores, trabalhadores e lideranças populares (KRAWCZYK, 2018). Portanto, para que a concepção de educação básica alcançada possa se efetivar plenamente, é necessário que a luta continue e que seja coletiva, reunindo todos aqueles que almejam a construção de uma sociedade diferente, democrática e em busca da superação das desigualdades.

1.2 Relação trabalho e educação: Teoria do Capital Humano

Nos parágrafos anteriores é possível apreender, ainda de que maneira breve, alguns dos sentidos das categorias trabalho e educação estabelecidos historicamente. Sendo assim, no presente estudo compreende-se que, para além do sentido atribuído pelo capital às categorias trabalho e educação, existe um sentido genuíno no qual tais categorias referem-se à criação e à transformação do próprio homem.

Contudo, para o entendimento da temática central desta pesquisa, a relação trabalho e educação abordada a seguir parte do contexto em que a categoria trabalho é percebida em seu sentido abstrato e a educação escolar, sob o controle capitalista.

A seguir apresentaremos o delineamento da fundamentação teórica sobre a relação trabalho e educação no campo da pesquisa, com o objetivo de entender as principais bases teóricas e conceituais sob as quais emergem as produções sobre a temática no Brasil.

Os estudos a respeito da relação trabalho e educação são desenvolvidos desde o século passado, tanto pela economia política burguesa, quanto pela marxista (TREIN; CIAVATTA, 2003). No Brasil, as primeiras produções são concebidas a partir da implantação da Teoria do Capital Humano (TCH) no contexto da ditadura militar (KUENZER, 1991).

A construção da relação linear entre educação, economia e emprego tomam destaque na década de 1950, a partir de dois fatos básicos. O primeiro refere-se à crescente luta da classe trabalhadora por condições melhores de vida e à expansão do socialismo.

O segundo, e principal, diz respeito ao aprofundamento da crise do sistema capitalista e ao aumento das desigualdades, tanto entre as nações e regiões, quanto entre os grupos sociais, além da acentuação do desemprego estrutural (FRIGOTTO, 2011). É nesse contexto que se evidencia a sistematização da TCH.

A TCH tem os seus fundamentos nos postulados neoclássicos e na teoria econômica marginalista. Conforme Frigotto (1989, p. 35), a visão econômica marginalista caracteriza-se pela postura metodológica positivista que busca apreender o funcionamento da economia mediante a análise de unidades isoladas ou agentes econômicos (indivíduos, firmas) e, a partir desta visão atomizada, elabora uma teoria da economia como um todo mediante a agregação do comportamento dessas unidades. A ideia de “capital humano”, historicamente, aparece bem antes dos anos 1950, porém a sua sistematização e utilização ideológica e política se dá a partir do final da década de 1950 e início dos anos 1960. O responsável pela sistematização dessa teoria foi o economista Theodoro Schultz, na década de 1950, nos Estados Unidos. Como coordenador do grupo de estudos do desenvolvimento à época, Schultz tentava descobrir o fator que pudesse explicar as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países.¹⁰ O autor elabora um livro no qual explica a TCH, o que lhe vale o prêmio Nobel de Economia em 1968.

Para Frigotto (2010), a TCH tem como ideia central a de que

[...] um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação, ou de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

É assim que os postulados da TCH atribuem à educação a responsabilidade de superação das desigualdades, tanto entre os países, como entre os indivíduos. Vale ressaltar que a teoria teve impacto em todos os países, mas principalmente nos países latino-americanos e periféricos, mediante a disseminação de seus postulados por organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), o que, de acordo com Frigotto (2010, p. 44),

¹⁰ Cobb Douglas já havia criado a forma geral neoclássica que explicava alguns desses fatores: A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra). Schultz notabilizava-se pela descoberta do fator H (capital humano) (FRIGOTTO, 2010).

representa sem restrições a “visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital”.

Em um primeiro “estado da arte” sobre a temática da relação trabalho e educação, Kuenzer (1991) descreve que na década de 1960 as ideias da TCH adentram as universidades e centros de pesquisas brasileiros, principalmente por meio da tradução das obras de Harbison e Myers (1965), Vaizey (1968) e, posteriormente, de Schultz (1973) e Sheehan (1975).

É assim que no Brasil as ideias da referida teoria inspiram a concepção pedagógica tecnicista nos governos militares pós-64. Alguns exemplos de reformas educacionais nessa época estão na Lei nº 5.540/68 (reforma universitária), Lei nº 5.692/71 (reformula o ensino de 1º e 2º graus) e na assinatura dos acordos MEC-USAID¹¹, com o objetivo de ajustar a educação às necessidades do mercado (RODRIGUES, 2008).

Essas reformas buscavam mudanças na “estratégia de organizar e operar os serviços educacionais que indicavam uma grande preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade” (RODRIGUES, 2008, p. 22). Desta forma, procuram maximizar os resultados em detrimento do mínimo de gastos possíveis.

As críticas a esse tipo de concepção pedagógica baseada na TCH só começam a ocorrer em meados dos anos 1970, época em que os fracassos do modelo desenvolvimentista¹² adotado desde 1964 pressionam o começo do “processo de abertura política com vistas à manutenção da hegemonia de grande capital, viabilizado pela permanência do controle do Estado pelas Forças Armadas” (KUENZER, 1991, p. 39).

É nesse período que são difundidas as teorias da educação denominadas crítico-reprodutivistas¹³, favorecidas pela tradução de obras de renomados autores como, por exemplo, Bourdieu e Passeron (1975). No que tange às produções que abordam a temática da relação trabalho e educação nessa fase, as teorias crítico-reprodutivistas foram importantes por permitirem o início do percurso de crítica à economia da educação,

¹¹ Referem-se aos acordos para assistência técnica e cooperação financeira entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID), assinados a partir de 31 de março de 1965, com o objetivo de reformar a educação, ajustando-a às exigências do capital internacional.

¹² O desenvolvimentismo é a formulação de propostas políticas concretas por meio das quais o país “em desenvolvimento acata a modernização como objetivo maior da política nacional. No caso do Brasil, a ideologia do desenvolvimentismo permeou os governos de Juscelino Kubitschek e os governos dos cinco presidentes militares. Époque em que a Teoria do Capital Humano foi utilizada de modo insistente” (RODRIGUES, 2008, p. 37-38).

¹³ Corrente teórica que inicia o movimento de crítica à economia da educação. Conclui que a escola entendida pelos economistas da educação como responsável pelo desenvolvimento e equalização sociais por meio de profissionais qualificados passa a ser concebida como aparelho ideológico e, por isso, voltada exclusivamente para atender às necessidades do capital (KUENZER, 1991).

apontando que a educação submetida ao desenvolvimento econômico atendia ao desenvolvimento capitalista, lógica enfatizada pela TCH alçada às teorias do desenvolvimento e da equalização social, no período que ficou conhecido como “milagre econômico”¹⁴ (KUENZER, 1991).

Para Bazílio (1993) e Kuenzer (1991), importantes obras foram elaboradas nesta época, com destaque para a pesquisa de Wagner Rossi (1978), que teve como objetivo criticar os pressupostos da relação entre economia e educação baseados na TCH. Entre as conclusões apontadas pelo autor estão que a educação, sendo distribuída desigualmente, amplia ao invés de diminuir as desigualdades sociais; e o Estado capitalista, a serviço da classe dominante, usa o aparelho escolar para difundir a ideologia hegemônica, socializada como ciência. A produção do autor é marcada justamente pelas influências das teorias crítico-reprodutivistas que compreendem a educação inteiramente subordinada aos interesses do capital (BAZÍLIO, 1993; KUENZER, 1991).

Com o período de redemocratização nos anos 1980, há a intensificação das produções científicas que buscam a compreensão da temática relação trabalho e educação com abordagens mais críticas, sendo assim, o tema aparece vinculado à “superação do autoritarismo” e enredado com as “lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica” (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 141).

É partir do início dos anos 1980 que as produções relacionadas à temática buscam a superação dos limites das teorias crítico-reprodutivistas. Esses estudos reposicionam a educação em sua “articulação com as relações sociais mais amplas, de modo a perceber seu caráter contraditório, e a partir daí, as suas possibilidades reais de contribuição para a construção do projeto hegemônico da classe trabalhadora” (KUENZER, 1991, p. 44).

Dentre os trabalhos dessa época, o de Salm (1980) tem destaque ao inovar e fazer uma crítica à relação direta e mecânica entre educação e desenvolvimento capitalista (KUENZER, 1991), pois entende que a educação escolar, em geral, não possui absolutamente vínculo direto com a produção capitalista. Por isso, concebe que o capital prescinde da escola como formadora de mão de obra (BAZÍLIO, 1993), ou seja, para o

¹⁴ O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de *superavit* no balanço de pagamentos. Embora esse período tenha sido amplamente estudado, não existe um consenso em relação aos determinantes últimos do “milagre” (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008).

autor, o capital é autossuficiente e o único vínculo que possui com a escola é o ideológico. Apesar do reconhecido esforço na contribuição com o debate da temática relação trabalho e educação, os estudos de Salm (1980) concebem a questão de forma simplista, pois separam totalmente a educação da produção (KUENZER, 1991; BAZÍLIO, 1993).

É então que a relevante obra de Frigotto (1984), “A produtividade da Escola Improdutiva”, é publicada, no intuito de reposicionar a relação entre educação e produção, negada por Salm (1980). O autor irá demonstrar que o trabalho de Salm, ao postular a tese e o argumento de que “a escola não é capitalista e o capital prescinde dela, apenas pelo fato de não encontrar um vínculo direto, não apreende o caráter orgânico das relações entre infra-estrutura e superestrutura [...] entre trabalho produtivo e improdutivo” (FRIGOTTO, 1989, p. 24-25). Essa afirmação é complementada nas palavras de Kuenzer:

[...] tanto os crítico-reprodutivistas, que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto os seus críticos, particularmente Salm, que desvinculam totalmente educação e produção, enviam a análise por nivelarem práticas de natureza distinta, por estabelecerem uma relação mecânica entre infra e super-estrutura e por separarem trabalho produtivo e improdutivo (KUENZER, 1991, p. 52).

Assim, a obra Frigotto (1989) busca superar as visões restritas que, de um lado põem a educação ao nível de infraestrutura (produção imediata da mais-valia) e, de outro, relegam apenas ao nível superestrutural (função ideológica, um aparelho ideológico do Estado). Procura, nesse sentido, posicionar a educação no nível da “totalidade contraditória das relações capitalistas de produção” (ibidem, p. 101).

Os subsídios teóricos para a investigação de como a prática educativa se articula com os interesses burgueses, são encontrados por Frigotto (1989) na economia da educação, de forma geral, e no exame da TCH, de forma específica.

Algumas das principais contribuições delineadas pelo importante estudo de Frigotto (1989) estão na forma em que demonstram o caráter circular da TCH, pois a educação concebida como determinante (fator de desenvolvimento e distribuição de renda) transmuta-se em determinado (o fator econômico como responsável pelo acesso e permanência na escola). Para o autor, essa teoria representa a forma positivista e burguesa de compreender o desenvolvimento e a educação, visto que concebe as relações sociais da sociedade do capital como produtos naturais, sem considerar sua historicidade.

O autor procura demonstrar as condições históricas que demandam e produzem a TCH no desenvolvimento do modo de produção capitalista. Além disso, aponta que a referida teoria apresenta um aparente paradoxo, pois possui seus pressupostos fundados

na economia clássica, no Estado Liberal, mas encontra o espaço efetivo para o seu desenvolvimento no contexto do capitalismo monopolista, cuja forma política corresponde ao Estado Intervencionista. Esse paradoxo é apenas aparente, pois os dois tipos de Estado são apenas modos específicos de mediação das relações capitalistas de produção. Na verdade, o Estado intervencionista não rompe, em sua essência, com os princípios do Estado liberal, somente apresenta uma maneira de preservar os interesses do capital (FRIGOTTO, 1989).

A análise de Frigotto (1989) a respeito das condições históricas das quais emergem a TCH permite apreender que, ao contrário de ser ela um plano ou produto arquitetado “maquiavelicamente”, faz parte das teorias do desenvolvimento e dos mecanismos que “buscam dar conta das próprias condições e crises do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada” (FRIGOTTO, 1989, p. 21), ou seja, a TCH não nasce por acaso, pois possui uma conexão estreita com as relações sociais de produção sob a égide do capital.

Ainda em seu estudo, Frigotto (1989) aponta que a escola possui uma função mediadora no processo de acumulação capitalista: é, ao mesmo tempo, produtiva e improdutiva. Sendo assim, o valioso papel desempenhado pela escola para o capital e, nesse caso, o que lhe torna produtiva, consiste em negar o saber historicamente sistematizado e acumulado pela classe trabalhadora. Enquanto as classes dominantes formam os seus funcionários improdutivos (aparentemente improdutivos) – gerentes, supervisores, administradores – em escolas de excelência, à classe dominada é prestado um serviço voltado à formação semiqualficada de baixo nível e que impossibilita a consciência por parte de sua clientela de sua condição de explorada.

Com base nos apontamentos feitos até aqui, observa-se que a relação trabalho e educação nas pesquisas evidencia-se, principalmente, a partir da sistematização e implantação da TCH pelas políticas educacionais, que ocorre especialmente nos países da América Latina e periféricos. A educação passou a ser considerada a “chave” para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos e a oportunidade de mobilidade social dos indivíduos.

Na visão de Rodrigues (2008), a TCH, no plano ideológico, se saiu muito bem, pois imprimiu à educação um caráter economicista que possui reflexos na atualidade. Exemplo disso está na crença de que o investimento em educação pode trazer mobilidade social, o que, por sua vez, justifica as diferenças socioeconômicas.

No Brasil, a teoria foi amplamente difundida no contexto da ditadura militar como parte das teorias de desenvolvimento. As políticas educacionais dos anos 1960 e 1970 enfatizam que a educação é uma ferramenta indispensável à equalização social entre os indivíduos e o desenvolvimento econômico do país. Por isso, passam a adotar as recomendações dos organismos multilaterais às políticas educacionais, com foco na qualificação da força de trabalho.

Todavia, por considerar apenas as desigualdades e sem se interessar pelo que as produzem, a TCH representou apenas um receituário dos intelectuais do capitalismo para moldar os sistemas educacionais aos seus interesses. Para Frigotto (2011),

As políticas educativas - no conteúdo, método e forma - não se constituíram na “galinha dos ovos de ouro” para diminuir a desigualdade entre países e entre grupos, exatamente porque a educação e as escolhas não dependem apenas do querer, mas das condições objetivas das relações de poder entre países, classes sociais e grupos sociais (FRIGOTTO, 2011, p. 23).

No caso da experiência brasileira, os anos 1960 e 1970 foram marcados por alguns avanços no campo educacional, como a ampliação da rede de ensino em todos os níveis; o aumento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos; o segundo grau profissionalizante; e a qualificação de vagas no ensino superior. O início dos anos 1980 revela as limitações da TCH, uma vez que o país apresenta expressivos índices de desigualdade e exclusão social e um exército de brasileiros à margem de padrões mínimos de consumo e bem-estar. Diante desta situação, o papel redentor da educação atribuído pela referida teoria parece não ter funcionado, pois a educação não tem, sozinha, o poder de equalização ou de reduzir as desigualdades (BAZÍLIO, 1993).

De acordo com Rodrigues (2008, p. 44), os postulados da referida teoria no que diz respeito à “possibilidade de igualdade entre as nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade, ascensão na carreira profissional e mobilidade social” estão inscritos ainda em um plano futuro, visto que não se efetivaram como apregoavam os seus defensores.

A autora segue explicando que a crise enfrentada pelo sistema capitalista no final do século XX propicia outra vez às elites político-econômicas mundiais guiarem os países subdesenvolvidos ao caminho que atenda a seus interesses econômicos. Enfatiza que no “contexto de crise do capitalismo, a crítica ao Estado de Bem-Estar social, e a proposta de retorno às antigas bases da sociedade ocidental, trazem à pauta o neoliberalismo proporcionando uma profunda reestruturação da Teoria do Capital Humano”

(RODRIGUES, 2008, p. 45). A essa reestruturação foi vinculado o surgimento de uma “nova” Teoria do Capital Humano (neo-TCH).

Em relação às diferenças entre a versão primária da TCH e a neo-TCH, Rodrigues (2008) aponta que elas residem em três aspectos: 1) Apesar das duas versões sugerirem a ideia de o crescimento econômico ser proporcionado por meio de investimentos em educação, tais investimentos devem provir de esferas diferentes. O que antes deveria ser feito pelo Estado, por meio de políticas de bem-estar social, agora deverá ser de responsabilidade individual; 2) Consideram o mercado de trabalho como orientador do sistema educacional, porém enquanto no contexto político e econômico a TCH postulava emprego para todos por meio dos preceitos keynesianos, com a neo-TCH a questão do emprego é transferida para esfera individual da meritocracia; e 3) As duas versões se assemelham novamente por justificarem as desigualdades sociais e legitimarem a exclusão, contudo na TCH existia uma esfera de direitos sociais e econômicos que definiam a cidadania, já com a neo-TCH considera-se cidadãos os consumidores.

A partir do final do século XX e início do século XXI, a neo-TCH, com base no ideal neoliberal, passa a nortear as políticas educacionais. Para Nogueira (2016), por exemplo, ao analisar no seu trabalho de tese as contradições da oferta de cursos técnicos de nível médio nos *campi* do IFAM (Instituto Federal do Amazonas), a TCH continuou como suporte da política de educação profissional para a década de 2010. Evidência de que a política dos Institutos Federais (IFs) sintetiza as novas abordagens da TCH ao articular Educação Profissional, Desenvolvimento Regional e Arranjos Produtivos Locais.

De acordo com Frigotto (2011), dentro contexto explicado por Rodrigues (2008), a TCH (res)surge com as seguintes noções ou pseudoconceitos: sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. No próximo item serão abordadas algumas dessas novas faces da TCH, porém com foco principal na mais recente delas: o empreendedorismo.

1.3 O empreendedorismo como nova face de uma relação

A TCH, no capitalismo contemporâneo, tem sido o principal enquadramento teórico para definir o sentido da relação trabalho e educação (GENTILI, 2002). Ela assume novas faces no final do século XX, devido, principalmente às transformações que ocorrem no mundo capitalista nesse período. No início do século XXI temos a intensificação dessas novas faces, com destaque para o empreendedorismo.

Para uma melhor compreensão acerca dos desdobramentos da TCH, percorreremos, a seguir, a fundamentação teórica dos seguintes conceitos: empregabilidade, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências, até chegarmos ao empreendedorismo, que é o tema central desta pesquisa.

De acordo com Gentili (2002), as evidências do fracasso da TCH nos anos 1980 mencionadas anteriormente estão longe de representar o seu fim, apenas a transformou em versões piores. Para o autor, a referida teoria, de alguma forma, tinha um caráter coletivo em sua formulação originária. O investimento na formação de capital humano a partir da escolaridade era “necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e renda individual” (GENTILI, 2002, p. 50). Nesse sentido, o Estado deveria desempenhar um papel fundamental tanto nas atividades de planejamento, quanto na captação e distribuição de recursos e, como consequência, contribuía com o plano individual (renda) e com o social (riqueza social). Mas a partir da crise capitalista de 1970 emerge a radicalização dos princípios individualistas e meritocráticos que alicerçavam a TCH e perde-se a dimensão social.

Para Frigotto (2010, p. 66), a crise dos anos 1970-90 não é simplesmente conjuntural, mas parte de uma crise estrutural. Nas palavras do autor, “[...] o que entrou em crise nos anos de 1970 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos de 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos”.

Nesse contexto, surge uma nova versão da teoria, de caráter estritamente privado e individual, denominada empregabilidade. O conceito de empregabilidade está baseado na dimensão individualista da TCH, refere-se, portanto, aos investimentos em conhecimentos que tornam o indivíduo empregável.

A empregabilidade, conforme Dias (2009, p. 11), “representaria a contínua preparação que o trabalhador deveria buscar para se manter no emprego ou, se o perder,

conquistar um outro emprego pela via da sua capacitação”. Contudo, vale ressaltar que essa contínua preparação (investimento em conhecimentos) por parte dos indivíduos lhes asseguraria apenas o *status* de empregáveis, visto que ser empregável não é garantia de emprego.

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar as suas condições de empregabilidade todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... Simplesmente, porque no mercado de trabalho não há lugar para todos. “Empregabilidade” não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não (GENTILI, 2002, p. 54).

As ideias da empregabilidade evidenciam-se nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 1990, com o discurso teórico de minimizar os riscos sociais devido aos altos índices de desemprego que assolavam a população. Mas, para Gentili (2002), a empregabilidade exerce um papel importante na construção e legitimação de um novo senso comum “sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade” (GENTILI, 2002, p. 52). Desta forma, o autor entende que implícita ou explicitamente a empregabilidade é um discurso que assume, dentro da realidade de poucos empregos, que existe a possibilidade de fracasso, pois ainda que todos invistam em seu capital humano, nem todos terão acesso ao emprego.

Sendo assim, interpretado de maneira crítica, o conceito de empregabilidade se alinha ao discurso ideológico que mascara ou até mesmo justifica as contradições existentes na sociedade capitalista. É nesse sentido que o conceito de empregabilidade é entendido como sendo

[...] um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Ao se responsabilizar os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho. Sob a ótica da empregabilidade, a necessidade dos indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente (OLIVEIRA, 1999, p. 57).

Ainda dentro dessa perspectiva de responsabilização do indivíduo, é importante destacar que o conceito de empregabilidade se distancia do direito à educação, isto porque o indivíduo é tido como um consumidor de conhecimentos e habilidades que devem lhe

proporcionar melhores condições de competir no mercado de trabalho e, dessa maneira, desfrutar da liberdade de escolher entre as opções que lhe dê melhores chances para competir (GENTILI, 2002).

Atualmente, o termo empregabilidade refere-se à gama de conhecimentos e habilidades que uma pessoa precisa alcançar para que, supostamente, possa utilizá-los em uma possível atuação profissional e, dentre tais conhecimentos e habilidades, evidenciam-se aqueles ligados à comunicação, relações interpessoais, solução de problemas e gestão de processos organizacionais (Drewinski, 2009).

Outro conceito que também vai ao encontro das ideias da TCH é o de sociedade do conhecimento, em que

A produção e difusão do conhecimento são afirmadas como determinantes do desenvolvimento econômico e social no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo [...] Entretanto, quando se fala de conhecimento está se falando da incorporação de capital morto e da diminuição de capital vivo no processo produtivo, o que significa afirmar que, para além da centralidade do conhecimento está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista (MIRANDA, 1997, p. 43).

De acordo com Duarte (2008), a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo sistema capitalista, que busca, no campo das teorias idealistas, justificar e simplificar os problemas produzidos pelo capitalismo na atual sociedade. Entende que a função ideológica desempenha o papel de

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p. 14).

Para o autor supracitado, a sociedade do conhecimento apresenta cinco grandes ilusões: 1) todos têm acesso ao conhecimento, visto que este foi democratizado; 2) desenvolver as capacidades criativas para resolver as situações do dia a dia é mais importante do que a aquisição dos conhecimentos teóricos; 3) o conhecimento é uma construção subjetiva e não a apropriação da realidade pelo pensamento; 4) os conhecimentos têm todos o mesmo valor; e 5) os grandes problemas da humanidade seriam resolvidos por meio do apelo à consciência dos indivíduos. O autor finaliza o texto

esclarecendo que o simples combate a essas ilusões não modificará a realidade que as produziu, mas é preciso combater a realidade, visto que é ela que as produz.

No que concerne à pedagogia das competências, é importante saber que ela nasce no contexto das reformas do Estado na década de 1990, sob o ideário neoliberal, em que a responsabilidade pela oferta dos serviços públicos passa do Estado ao mercado. Nessa conjuntura, assim como os conceitos de empregabilidade e sociedade do conhecimento, a pedagogia das competências está diretamente articulada aos postulados individualistas e meritocráticos da TCH.

No trabalho de Ramos (2011a), as definições sobre competência são classificadas em duas abordagens: uma do ponto de vista da ação e outra no plano da cognição. A primeira diz respeito à competência profissional, que seria a capacidade de “articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (RAMOS, 2011a, p. 59). Já a segunda discute o conceito de competência no âmbito da educação básica, que trata das “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (ibidem). Com relação a essa segunda classificação, Ramos (2011a) aponta Phillipe Perrenoud (1991) como um dos defensores e responsáveis pela difusão da pedagogia das competências, aliada à abordagem cognitiva.

Apesar das ideias de competência no plano da cognição, o que tem prevalecido é a dimensão da ação (RAMOS, 2011a), pois quando no currículo escolar, evidenciam-se as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e é perceptível a ideia de competências ligadas ao mundo do trabalho. Dentro dessa perspectiva e no contexto do que Ramos (2011a) chama de pós-modernidade, a “adaptação, a flexibilidade e o individualismo” são valores hegemônicos e o “foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego” (ibidem, p. 63).

De acordo com Zibas (2005a, p. 1073), a pedagogia das competências privilegia

[...] a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens, tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

A pedagogia das competências pode ser caracterizada pelo que Duarte (2008) denominou pedagogias do “aprender a aprender”. Conforme o autor, existem quatro posicionamentos valorativos no lema “aprender a aprender”. Nesse momento, apresentaremos apenas um dos posicionamentos, pois resume de forma sucinta o nosso entendimento sobre a questão. O posicionamento valorativo é o de que

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2008, p. 10).

Então, conforme o exposto, o indivíduo deve desenvolver competências que facilitem a sua adequação às incertezas do mundo flexível, competitivo e globalizado. A relação entre trabalho e educação se justificaria sob a adoção e o desenvolvimento de competências individuais nos sujeitos para que estes estejam em constante adaptação à sociedade capitalista. Os estudos de Ramos (2011a, p. 68) enfatizam bem essa ideia de que a pedagogia das competências nada mais é que um “processo cultural pela qual se visa não produzir ou transmitir conhecimentos, mas sim formar personalidades flexíveis e adaptáveis às instabilidades e incertezas contemporâneas”.

Por último, temos o empreendedorismo, foco principal desta pesquisa, que também faz parte das novas faces da teoria no capital humano e, conforme Pandolfi (2015, p. 84), é o “caçula” da mesma conjuntura, que gestou os conceitos citados anteriormente. Para Frigotto (2011), a novidade trazida pelo empreendedorismo, como parte das noções que rejuvenescem a TCH, está na ênfase do indivíduo como criador e dono do seu próprio negócio, ou seja, “[...] transformar o (des)empregado no empregador de si mesmo” (PANDOLFI, 2015, p. 84). Desta forma,

[...] desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores, que por diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência por conta própria. Para a grande maioria, trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais (FRIGOTTO, 2011, p. 28).

Para Souza, A. (2006), o discurso e as ideias do empreendedorismo passam a ser difundidos no contexto da crise do trabalhador assalariado. No Brasil, a intensificação

dos rejuvenescimentos da TCH se dá a partir da década de 1990, época em que há altos índices de desemprego, informalidade e a implementação do projeto neoliberal de reformas do Estado (LIMA, 2008). O empreendedorismo, dentro do contexto do desemprego e da informalidade causada por ele, indica “[...] para as pessoas a perspectiva do autoemprego como solução para o desemprego estrutural causado pelo próprio metabolismo da acumulação do capital” (PANDOLFI, 2015, p. 85).

As novas configurações estabelecidas pelo capital impõem à educação o desempenho da função de formar um trabalhador de novo tipo. Novas imposições à qualificação dos trabalhadores são exigidas a partir do contexto de reestruturação produtiva e globalização, combinadas aos avanços das tecnologias de comunicação e microeletrônica. O que ocorre durante essa nova fase de reestruturação do capital é a constante diminuição do trabalho físico e manual direto, característico do taylorismo-fordismo, combinada com o crescimento do trabalho multifuncional, flexível e participativo, elementos centrais do Toyotismo. Para tanto, a educação deve ser ágil, flexível e enxuta (ANTUNES; PINTO, 2017). Dentro desse contexto, a formação do trabalhador se vincula à competitividade e à produtividade.

Esse trabalhador deve desenvolver as capacidades de polivalência, flexibilidade, autonomia e criatividade. Com tais capacidades, o trabalhador se torna o responsável direto por sua sobrevivência, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Essas ideias, de acordo com Souza, A. (2006), vão ao encontro do discurso acerca do “cidadão empreendedor” que, na prática, é uma

[...] apologia da precarização do trabalho: a defesa, ainda que indireta, da expansão do mercado informal e, de maneira explícita, do “formal” com diminuição dos direitos e garantias existentes e, ainda, a difusão da ideia de que qualquer um pode se tornar seu próprio patrão, num incentivo à abertura de microempresas, na maioria dos casos fadadas ao fracasso (FOGAÇA, 1999, p. 59).

Com relação à direção do empreendedorismo no campo educacional, no Brasil o movimento do empreendedorismo começou a tomar forma na década de 1990, com a criação de entidades como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)¹⁵ e a Associação para a promoção da Excelência do Software Brasileiro

¹⁵ Foi criado em 1972, com a denominação Centro de Brasileiro Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (CEBRAE) e em 1990 passou a se chamar Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). É uma entidade privada sem fins lucrativos que oferece capacitação aos microempreendedores do país.

(Softex)¹⁶. A partir de então, novas experiências foram difundidas por várias universidades e instituições brasileiras, a exemplo do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (PANDOLFI, 2015).

De acordo com Araújo (2018), nos últimos anos os programas de formação empreendedora vêm sendo ofertados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em diversas regiões brasileiras, por meio de parcerias com instituições governamentais e não governamentais.

O percurso elaborado neste tópico sobre as novas faces da TCH permite evidenciar que o empreendedorismo é o mais novo conceito que expressa a relação trabalho e educação na atualidade. Se a partir da dinâmica que começou a regular a economia mundial no final do século XX a escola, além de educar para o emprego, passou a educar para o desemprego (GENTILI, 1998), podemos inferir que com a inserção do empreendedorismo nas escolas, passa-se a educar, também, para o autoemprego.

Na próxima seção será dada ênfase especial às raízes do empreendedorismo a partir do delineamento histórico das teorias que permeiam os seus conceitos. Buscaremos, ainda, investigar os seus desdobramentos teóricos na educação a partir de autores considerados referências na área, bem como nas pesquisas educacionais que abordam a temática. A opção por delinear e estruturar a próxima seção desta maneira é justificada por entender ser importante a fundamentação e a apropriação dos principais conceitos que traçam as concepções de empreendedorismo, assim como a apreensão da percepção dos autores que estudam a temática relacionada à educação.

¹⁶ É uma Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP) que atua desde 1996 no desenvolvimento de ações para promover a melhoria da competitividade da Indústria Brasileira de Software.

SEÇÃO II

Raízes do empreendedorismo e matizes na educação

Nesta seção investigamos o percurso teórico do empreendedorismo no campo educacional. Nesse sentido, foi abordada a fundamentação teórica sobre as principais teorias que delineiam o conceito de empreendedorismo, apresentadas e discutidas as ideias dos autores considerados referências na inserção do empreendedorismo na educação e, por último, analisadas as abordagens sobre a temática em pesquisas educacionais.

No processo de construção desta seção foi considerado relevante o aprofundamento teórico sobre os principais fundamentos que norteiam historicamente os sentidos atribuídos ao empreendedorismo e o percurso desses fundamentos no campo educacional.

Ao buscar os fundamentos teóricos sobre o empreendedorismo, optou-se por apresentar e dissertar sobre os autores mais citados nos escritos que abordam a temática. A partir daí, ficou evidente que os postulados do empreendedorismo têm raízes em duas principais abordagens, a econômica e a comportamentalista, e que se espalham por outros âmbitos da sociedade, a exemplo da área educacional.

No campo da educação, a pesquisa analisou as ideias de dois autores (DOLABELA, 2003; DORNELAS, 2020) que se destacam quando o assunto é a inserção do empreendedorismo e da educação empreendedora em todos os níveis educacionais no Brasil e ainda foi feito um levantamento sobre o estudo da temática na área, com o objetivo de analisar de que maneira as pesquisas educacionais, em periódicos da área, têm discutido e abordado a questão do empreendedorismo e da educação empreendedora.

Como veremos, as raízes do empreendedorismo estão no campo da economia e dos estudos do comportamento e seus matizes. Seus desdobramentos são encontrados na educação com autores que formulam metodologias a fim de desenvolver uma cultura empreendedora nas escolas, principalmente as de ensino médio, como também por meio das pesquisas apologéticas e críticas. Desse modo, as opções assumidas na seção se configuram como um elo ou uma discussão intermediária entre a primeira seção, que destina atenção ao empreendedorismo como parte da relação trabalho e educação no século XXI, e a última seção, que objetiva discutir a concepção de formação do jovem com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus.

2.1 Empreendedorismo: principais fundamentos

Os estudos sobre os fundamentos do empreendedorismo podem ser classificados em diferentes abordagens, conforme apontado em estudos de alguns autores (FILION, 1999; DOLABELA, 2008; DORNELAS, 2008). Essas abordagens se apresentam como essenciais para retratar a temática no campo da educação.

Com relação à origem do termo empreendedor, sabe-se que é derivado da palavra francesa *entre-preneur*, que no século XVII significava “aquele que incentivava brigas” (VERIN, 1982, apud FILION, 1999). Já no fim do século XVIII, o vocábulo passa a designar a pessoa que criava e conduzia projetos e empreendimentos (DOLABELA, 2008). A tradução do termo francês para o inglês se dá na palavra *intrepreneurship*, que deriva do termo latino *imprehendere*, ou *prehendere*, e que traduzido para a língua portuguesa corresponde à palavra “empreender” (COAN, 2011). Do século XVIII até os dias atuais observa-se a evolução histórica do termo, pois apesar de ser parte dos conceitos da economia, muitas outras áreas têm se interessado pela temática, tais como a psicologia, educação, administração, sociologia, etc.

É consenso entre alguns autores (FILION, 1999; LIMA, 2008; COAN, 2011; PANDOLFI, 2015) que a temática do empreendedorismo começou a ser delineada por duas principais abordagens. A primeira delas associa o empreendedorismo à criação de negócios, à inovação e a ideias empresariais, que é a abordagem economicista. Já a segunda, denominada comportamentalista, relaciona o empreendedorismo mais aos aspectos comportamentais e atitudinais, questões mais subjetivas do sujeito que empreende.

Porém vale destacar que apesar do empreendedorismo estar ligado inicialmente ao campo da economia e do estudo do comportamento, suas ideias e conceitos avançaram para outros espaços da sociedade como, por exemplo, as políticas educacionais. Esse movimento faz parte de um cenário de transformações no mundo capitalista, em que o empreendedorismo fundamentado na TCH é o mais novo conceito que expressa a relação trabalho e educação, no qual a escola passa a formar na perspectiva do autoemprego, ou seja, é responsável por dotar os indivíduos de conhecimentos e habilidades que não trazem garantias de inserção no mercado de trabalho, mas que fazem aumentar suas chances de competição como empreendedor.

Sendo assim, para compreender os matizes do empreendedorismo no campo educacional, faz-se necessário o delineamento dos principais conceitos sobre a temática.

Nesse sentido, para fins didáticos, trataremos a seguir das abordagens econômica e comportamentalista e, por último, enfatizaremos as abordagens sobre o empreendedorismo no campo da educação.

Na abordagem econômica encontramos as raízes do empreendedorismo. Nela estão presentes as ideias dos estudiosos considerados pioneiros no assunto. Esses estudiosos concebem a temática como questões relacionadas à criação de negócios, à inovação e a ideias empresariais.

Richard Cantillon (1680-1734), irlandês que viveu na Espanha, em Paris e na Inglaterra, é considerado por Fillion (1999) um dos pioneiros nos estudos sobre o empreendedorismo. Contudo, o empreendedorismo não é o conceito central dos estudos de Cantillon (2002), mas, sim, os conceitos de “Terra e trabalho e as relações sociais estabelecidas a partir dos mesmos, seguindo as ideias fisiocratas [...]” (COAN, 2011, p. 67).

O contexto histórico em que viveu Cantillon (2002) é apresentado por Pandolfi (2015) como forma de compreender o pensamento do autor. Desta forma, Pandolfi (2015) evidencia que Cantillon (2002) viveu no período histórico conhecido como Idade Moderna (do século XV ao XVIII), caracterizada como uma “era de transição e destacou-se especialmente pela substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista” (PANDOLFI, 2015, p. 100). Nessa época houve a popularização do mercantilismo, conhecido como sendo o “conjunto de práticas e ideias econômicas produzidas na Europa” (ibidem).

Cantillon (2002), diante do cenário marcado pelo mercantilismo, busca descrever o seu pensamento econômico no *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral*¹⁷ e é a partir dessa obra que os estudiosos do empreendedorismo buscam apontar o autor como um dos percussores sobre a temática (COAN, 2011).

Em sua obra, Cantillon (2002) apresenta o empresário¹⁸, que é traduzido como empreendedor pelos estudiosos do autor, como “aquele que corre riscos permanentes causados pelas mudanças nas demandas de mercado” (COAN, 2011, p. 69). Nesse

¹⁷ Ensaio escrito por volta de 1730 (época em que os seus devedores o ameaçavam com processos, acusações criminais e até mesmo planos de assassinato), mas que veio a público pela primeira vez em 1755, na França (COAN, 2011; PANDOLFI, 2015).

¹⁸ Na obra original, em inglês, utiliza-se a palavra *undertaker* que, traduzida para o francês, corresponde ao termo *entrepreneur* e refere-se aos arrendatários de terra, aos mestres de ofício, aos comerciantes, aos atacadistas, etc (PANDOLFI, 2015). Nesse sentido, Coan (2011, p.72) diz que o termo *undertaker* utilizado por Cantillon, “largamente traduzido por empresário ou empreendedor, não tem o sentido histórico que o termo adquiriu no capitalismo, assim como, o entendimento de que as incertezas e riscos sejam apenas inerentes aos que empreendem um determinado negócio”.

sentido, Filion (1999) explica que para o autor os empreendedores (empresários) compravam matéria-prima e transformavam-na em produtos, a fim de vendê-los por um preço ainda não definido para que pudessem obter algum lucro. E nesse processo assumiam os riscos inerentes à sua atividade.

Cantillon fala dos empresários como sujeitos que procuram fazer negócios, ganhar dinheiro, contudo, faz distinção entre os que trabalham por salários e aqueles que enfrentam o risco quanto ao seu rendimento e trabalham por conta própria como os agricultores, artesãos independentes, comerciantes, entre outros. Esses últimos, ele denomina de empresários que se arriscam no jogo da compra e venda em busca do lucro (COAN, 2011, p. 69-70).

Atualmente Cantillon (2002) poderia ser denominado como um “homem de negócios”, pois buscava detectar uma oportunidade com o propósito de lucrar e nesse contexto estava disposto a assumir os riscos impostos pelas demandas do mercado (FILION, 1999).

Outro autor considerado pioneiro na temática do empreendedorismo é o economista francês Jean-Baptiste Say (1767-1832). Com forte fundamentação no pensamento dos fisiocratas e dos pensadores liberais da Revolução Industrial na Inglaterra, dentre os quais destaca-se Adam Smith, Say influenciou o pensamento econômico da época com base na formulação da “Lei do Mercado” ou “Lei de Say” (COAN, 2011). Para Say (1983), a criação de um produto logo abre mercado para outros, ou seja, de maneira geral, para o autor a oferta cria a sua própria demanda, evitando, assim, uma crise geral de superprodução. Vale salientar que, de acordo com Coan (2011), a “Lei de Say” foi amplamente criticada por autores como Karl Marx (2003) que, dentre outras coisas, evidenciou uma falsificação nos postulados de Say (1983) sobre a teoria do valor.

Com relação ao empreendedorismo, Say (1983) entendia que o desenvolvimento econômico era resultado da criação de novos empreendimentos. Para o autor o empreendedor é um empresário industrial, ou seja, “aquele que empreende a criação por conta própria, em seu benefício e a seus riscos, de um produto qualquer” (SAY, 1983, p. 85).

Conforme Filion (1999), Say (1983) diferenciou os empreendedores dos capitalistas, como também os lucros que cada um recebia. A partir de então passou a entender o empreendedor como agente de transformação, ligando-o à inovação. O próprio economista identificava-se como um empreendedor. Sendo assim, foi ele quem definiu primeiramente as fronteiras do que é ser um empreendedor na concepção moderna do

termo. É considerado, portanto, o pai do empreendedorismo (DOLABELA, 2008; FILION, 1999).

Podemos encontrar algumas semelhanças entre os pensamentos de Cantillon (2002) e Say (1983). Por exemplo: eles não estavam interessados apenas em economia, mas também na criação de novas empresas, no desenvolvimento e na gestão dos negócios (FILION, 1999). Além disso, entendiam que os empreendedores eram passíveis de correr riscos, pois investiam o seu próprio dinheiro na compra de matéria-prima, transformavam-na em produtos e em seguida os vendiam por preço indeterminado (COAN, 2011). E ainda os dois pensaram as funções dos empresários (PANDOLFI, 2015). Sendo assim, com as semelhanças no pensamento desses dois pioneiros no estudo sobre as raízes do empreendedorismo, infere-se que o empreendedor é aquele que detecta uma oportunidade visando aos lucros do seu investimento, mas que sempre está sujeito aos riscos e incertezas do mercado.

Temos ainda as ideias de um terceiro autor considerado referência na compreensão da evolução do empreendedorismo sob a abordagem econômica: Joseph Alois Schumpeter (1883-1950)¹⁹. Schumpeter (1988) é responsável por ampliar o conceito de empresário, empreendedor, trabalhado por seus antecedentes. Ao empresário é atribuído o papel do desenvolvimento econômico por meio da inovação. Ao contrário dos economistas clássicos, entende que o desenvolvimento econômico surge a partir de fatores internos, sem considerar apenas o crescimento da economia com base no crescimento da população e da riqueza.

O autor entende o desenvolvimento como a realização de novas combinações de produção, o que envolve no mínimo cinco processos: Introdução de um novo bem ou de uma nova qualidade de um bem; Introdução de um novo método de produção; Abertura de um novo mercado; Conquista de uma nova fonte de oferta de matéria-prima; e Estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria (SCHUMPETER, 1988).

¹⁹ Nasceu na Áustria e foi um dos mais importantes economistas da primeira metade do século XX. Começou os seus estudos na faculdade de Direito, mas em seguida desenvolveu interesse pelas disciplinas de economia. Dedicou boa parte de sua vida ao meio acadêmico, onde foi professor em reconhecidas universidades, como Harvard (COSTA, 2006). A sua atuação acadêmica lhe rendeu uma extensa produção literária dentre as quais destacamos os seus escritos sobre a Teoria do Desenvolvimento Econômico. Essa obra é referenciada por autores que estudam o empreendedorismo, pois é nela que encontramos as principais ideias do autor sobre a temática.

Para o autor, os produtores inovadores (empreendedores) são responsáveis por criar inovações que gerem necessidades nos consumidores.

[...] as inovações no sistema econômico não aparecem, via de regra, de tal maneira que primeiramente as novas necessidades surgem espontaneamente nos consumidores e então o aparato produtivo se modifica sob sua pressão. Não negamos a presença desse nexos. Entretanto, é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por eles, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar (SCHUMPETER, 1988, p. 48).

De acordo com Schumpeter (1988, p. 50-51), para que essas inovações (novas combinações) possam ser viabilizadas na prática “[...] o comando sobre os meios de produção” é importante, ou seja, é necessário que o empresário (empreendedor) receba um financiamento para a realização dessas novas combinações e fornecer esse “crédito é exatamente a função daquela categoria de indivíduos que chamamos de capitalistas” (ibidem).

Há distinção, nesse caso, entre o empresário e o capitalista. O autor chama de empreendimento a “realização de combinações novas” e de empresário “os indivíduos cuja função é realizá-las” (SCHUMPETER, 1988, p. 54). E ao capitalista, que é o dono dos meios de produções ou do capital-dinheiro, cabe a função de financiar o empreendimento. Sendo assim, o empresário nunca é aquele que assume riscos, mas, sim, o capitalista, aquele que lhe oferece o crédito. Considera, também, que o empresário (empreendedor) só o é realmente quando se compromete com a criação das novas combinações (inovações). Além disso, ser empresário não pode ser considerado um estado permanente e nem uma profissão e, por isso, não forma uma classe social, mas a depender de como colhe os frutos do seu empreendimento, pode passar a ser considerado um capitalista ou proprietário de terras (SCHUMPETER, 1988).

Dentro desse contexto, Dornelas (2008) destaca que, apesar de antiga a definição de empreendedor, a que mais traduz o espírito empreendedor é a de Schumpeter, na qual o “empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais” (DORNELAS, 2008, p. 22). Sendo assim, a importância do empreendedor está na criação ou na descoberta de inovações (combinações mais eficientes na produção, invenções, uso de tecnologias, etc.) que fazem com que cresça a taxa de produção.

Em comparação com as ideias de Cantillon (2002) e Say (1983), destaca-se que Schumpeter (1988) concorda com Say quando diz que a função do empresário é combinar os fatores produtivos, reuni-los. Mas, ao contrário de Cantillon (2002) e Say (1983), entende que o empresário nunca é aquele que corre riscos, pois raramente utiliza o seu próprio dinheiro para investir, pois antes toma emprestado do capitalista. Compreende, também, que o empreendedor é um empresário inovador, responsável pelo desenvolvimento econômico.

O entendimento das raízes do empreendedorismo passa ainda pela abordagem que busca compreender o comportamento do empreendedor, conhecida como abordagem comportamentalista. Os autores que tratam do empreendedorismo no campo econômico, mesmo que se importassem, não teceram explicações mais precisas sobre o comportamento do empreendedor, tanto com relação às suas atitudes individuais, quanto às coletivas. Então, coube a estudiosos de diferentes áreas (sociologia, psicologia, administração, dentre outros) o desafio de tentar entender a temática com base no comportamento humano. Nesta abordagem, destaca-se o desenvolvimento do conceito de empreendedorismo sob a ótica de dois estudiosos, Max Weber (2008) e David McClelland (1972).

Max Weber²⁰ é citado como um dos autores que está articulado ao entendimento do empreendedorismo, com base na presente abordagem, por ter identificado “o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor” (FILION, 1999, p. 8). Entendia que os empreendedores eram inovadores e “pessoas independentes cujo papel de liderança nos negócios inferia uma fonte de autoridade formal” (Ibidem).

Para Bartholo, Souza Neto e Delamaro (2005), no campo do empreendedorismo, Weber é estudado por fundar ou influenciar perspectivas teóricas de caráter comportamentalista ou funcionalista. Ressaltam que apesar da Sociologia norte-americana enquadrar a sua obra sob a perspectiva funcionalista,

[...] ali foi identificada uma referência ao *sistema de valores ético-econômicos* como elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor. Referência norteadora para as diversas abordagens comportamentalistas, descritivas de identidades e características dos agentes

²⁰ Max Weber (1864-1920) foi um importante sociólogo e destacado economista alemão. Suas principais obras são *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* e *Economia e Sociedade*. Seu pai era um jurista e político do Partido Liberal Nacional. Estudou em três universidades: Heidelberg, Berlim e Gotinga. Formou-se em Direito e desenvolveu estudos em Sociologia, História, Economia, Filosofia e Teologia (PANDOLFI, 2015).

empreendedores que dominaram o campo de estudos acadêmicos sobre o empreendedorismo até o início dos anos 1980, sendo as mais comuns: inovação, liderança, flexibilidade, capacidade de aprendizagem prática, capacidade de correr riscos calculados, perseverança, independência, autoconfiança e necessidade de realização. É com base nisso que se formulam diversas tipologias (BARTHOLO; SOUZA NETO; DELAMARO, 2005, p. 25-26, grifos dos autores).

Os autores seguem explicando que o empreendedorismo deve ser entendido como um fenômeno cultural e, por isso, as diversas tipologias a que se referem, ainda que imprescindíveis à compreensão do sistema de valores e do comportamento dos empreendedores, não permitem estabelecer um perfil genérico do empreendedor, ou seja, um tipo ideal do que é o empreendedor. Todavia, entendem que a teoria weberiana é capaz de fundamentar abordagens mais abrangentes sobre o empreendedorismo, considerando-se o contexto.

Para Martes (2010), apesar de o empreendedorismo não ter sido o foco central da análise de importantes trabalhos clássicos da Sociologia, como os de Weber, o tomam como referência “[...] com o objetivo de chamar atenção para o conflito fundamental do século XIX: *inovação versus tradição*” (MARTES, 2010, p. 257).

Com relação ao entendimento de Weber (2008) sobre o empreendedor, Martes (2010) enfatiza que para o sociólogo o empreendedor se difere do mero capitalista. Essa distinção está no fato de o empreendedor ser visto como um capitalista moderno que reinveste e faz crescer a sua empresa, sendo esse o seu objetivo principal e não o fruir pessoal de seus lucros.

Ao distinguir o empreendedor do burguês, que apenas age orientado pelo lucro, explora, usurpa etc. O empreendedor é portador de uma ética e esta é, sobretudo, diferente — por vezes oposta — àquela que até então caracterizara as sociedades e a ações econômicas pré-capitalistas. “Firmeza de caráter”, “clarividência e capacidade de ação”, obstinação pelo trabalho são qualidades combinadas que apenas o capitalista de um tipo muito especial possui. Não podemos nos esquecer, contudo, de que este homem singular é, para Weber, um tipo social. E, portanto, enganoso seria concluir que, ao tratar do tema empreendedor, Weber privilegia o indivíduo em detrimento do contexto socioeconômico ou das instituições. O empreendedor é fruto de uma sociedade específica: a capitalista moderna. Mas, o capitalismo sobre o qual Weber se debruça, é aquele do final do século XIX, que traz impresso as marcas da resistência das instituições tradicionais de base essencialmente agrária contra a mecanização, a industrialização, e que por sua magnitude e oposição contribuíram para transformar, por vezes, o empreendedor em herói (MARTES, 2010, p. 258).

Para Martes (2010), existe afinidade entre Weber e Schumpeter no que se refere à teoria da ação e ao método (individualismo metodológico²¹ e tipo ideal). Conforme a autora, a tipologia de ação social²² de Weber auxilia na compreensão do sentido (mediado socialmente) que o empreendedor é capaz de atribuir à sua própria ação. Sendo assim, acredita que o conceito de empreendedor abordado por Schumpeter (1988) deve ser visto como um tipo ideal weberiano. Isso auxilia na construção teórica da compreensão do conceito de empreendedor na visão de Schumpeter (1988) e não na mera descrição empírica.

Apesar de Weber (2008) aparecer como um dos primeiros autores associados ao estudo do empreendedorismo com base na abordagem comportamentalista, há grande destaque à contribuição de David C. McClelland²³ no estudo da temática por esse viés.

No que concerne ao empreendedorismo, McClelland (1972) estuda o comportamento empresarial, que pode estar atrelado também aos indivíduos que exerçam outras funções sem ser necessariamente aquelas ligadas ao empresário em si. Constata que nos indivíduos com comportamento empresarial a necessidade de realização é um fator muito relevante. Esses indivíduos preferem correr riscos moderados que dependam da sua habilidade (capacidade de realização) para contorná-los.

Para McClelland (1972), o empreendedor se diferencia por possuir uma estrutura motivacional extremamente ligada a uma necessidade de realização, coisa que só uma minoria possui, visto que enxerga os desafios como oportunidades. Essas características, conforme o autor, não são genéticas, mas adquiridas por meio das relações sociais que estão ligadas às necessidades humanas.

²¹ Refere-se a um “recurso metodológico com um valor prático-instrumental, e nada impede que se trate fenômenos coletivos, adotando-se a ação individual como unidade de análise. Esta é exatamente a proposta da sociologia compreensiva weberiana” (MARTES, 2010, p. 264).

²² Martes (2010) explica que são quatro os tipos de ação social para Weber: 1) racional; 2) racional com relação a valores; 3) afetiva; e 4) tradicional. No que diz respeito ao conceito de empreendedorismo schumpeteriano, são dois os tipos de ação social a que se referem: racional com relação a valores e afetiva. Na racional com relação a valores, o empreendedor age racionalmente com relação a valores, sendo que o valor que orienta sua ação está, sobretudo, na inovação. E na afetiva há uma inequívoca dimensão carismática no agente de inovação: o empreendedor lidera um processo de mudança econômica e só assim é capaz de instituir novos padrões de produção que tenderão a se institucionalizar posteriormente (MARTES, 2010, p. 266).

²³ O norte-americano David C. McClelland (1917-1998) foi um psicólogo clínico e professor das Universidades de *Wesleyan*, *Harvard* e *Boston*. É considerado um importante estudioso das ciências do comportamento. McClelland (1972) desenvolveu uma pesquisa, financiado pela *Fundação Ford*, com o objetivo de averiguar como determinados fatores psicológicos são, de certa maneira, importantes para o desenvolvimento econômico. Apresentou um estudo sobre a motivação psicológica dos indivíduos (empresários) para compreender o papel destes no desenvolvimento econômico. Estabeleceu, então, que a motivação pode ser derivada de três necessidades: de realização (Need for Achievement – nAch), de afiliação (Need for Affiliation – nAff) e de poder (Need for Power – nPow).

Conforme Chiavenato (2012), as principais características que um empreendedor bem-sucedido possui ou desenvolve, na visão de McClelland (1972), são as seguintes: iniciativa própria e busca de oportunidades; perseverança e determinação; comprometimento; busca de qualidade e de eficiência; coragem para assumir riscos, desde que calculados; definição de metas objetivas; busca de informações e de conhecimento; planejamento e monitoração sistemáticos, isto é, detalhamento de planos de controles; capacidade de persuasão e de estabelecer redes de contatos pessoais; e independência, autonomia e controle. O autor explica que para ser um empreendedor bem-sucedido deve-se “desenvolver todas essas características no seu conjunto, pois elas constituem a matéria-prima básica do homem de negócios, a essência do espírito empreendedor” (CHIAVENATO, 2012, p. 24).

Porém, de acordo com Filion (1999), as ideias de McClelland (1972) foram amplamente questionadas, visto que apenas a necessidade de realização era incapaz de explicar a criação de novos empreendimentos e o seu possível sucesso. Além disso, suas ideias receberam críticas por tentarem explicar o desenvolvimento social e a prosperidade baseadas apenas em dois fatores: a necessidade de realização e a necessidade de poder.

Contudo, a partir das pesquisas de McClelland (1972), outros autores dedicaram-se ao estudo do empreendedorismo por meio da ciência do comportamento, buscando entender o que é o empreendedor e quais as suas principais características. Apesar disso, ainda não se tem estabelecido um perfil psicológico puramente científico do empreendedor e “[...] cada pesquisador propõe uma definição do que seja empreendedor” (FILION, 1999, p. 9). Não há certeza na avaliação que se possa fazer para saber se uma pessoa que empreende pode ter sucesso, porém existem características e aptidões passíveis de serem encontradas com mais frequência em empreendedores de sucesso (FILION, 1999).

Atualmente, outras áreas buscam entender o empreendedor pelo seu comportamento, mas a partir de esferas como as habilidades necessárias para que alguém seja considerado um bom empreendedor, além dos “[...] métodos de aprendizado pessoal e organizacional necessários para que uma pessoa possa ajustar-se às mudanças nas atividades relacionadas com o ofício empreendedor” (FILION, 1999, p. 10).

As raízes do empreendedorismo, como vimos, estão alicerçadas em duas principais abordagens – a economicista e a comportamentalista – e seus matizes podem ser encontrados na área educacional. Com o objetivo de difundir a mentalidade e o comportamento empreendedor, a escola tornou-se alvo das ideias do empreendedorismo.

Sendo assim, as abordagens economicista e comportamentalista desdobram-se no campo educacional por meio de autores que propagam e defendem a inserção do empreendedorismo na educação, como veremos a seguir.

2.2. Abordagens na educação: metodologias empreendedoras

No âmbito da educação, o empreendedorismo tem ganhado grandes defensores. Os dois principais deles são Fernando Dolabela (2003) e José Carlos Dornelas (2020). Por isso, com base na Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003) e na metodologia empreendedora para o ensino médio de Dornelas (2020), buscamos identificar os principais desdobramentos e as possíveis implicações do empreendedorismo no campo educacional.

Considerado um dos principais influenciadores da inserção do empreendedorismo na educação brasileira, Dolabela (2003) desenvolveu a metodologia denominada “Pedagogia Empreendedora”, com a finalidade de levar o empreendedorismo à educação básica, das crianças da pré-escola até aos jovens do ensino médio. Contudo, antes dessa empreitada, o autor já havia acumulado mais de uma década de experiências na área da educação empreendedora, desenvolvendo trabalhos com professores e universitários de diferentes regiões brasileiras.

Graduado em Direito e Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista pela Fundação Getúlio Vargas – SP e mestre pela UFMG, Dolabela (2003) é consultor e palestrante internacional, cofundador do World Entrepreneurship Fórum (França) e do Empreendesur (América Latina). É autor de vários livros relacionados à temática do empreendedorismo e criador dos maiores programas de educação empreendedora para a educação básica (a partir de 4 anos) e universitária.²⁴

Com relação às suas produções bibliográficas, estão entre os livros de maior destaque *O Segredo de Luísa*, *Oficina do Empreendedor* e *Pedagogia Empreendedora*. O primeiro é considerado o maior *best seller*²⁵ na área, com mais de 300.000 (trezentos mil) cópias vendidas, e narra a trajetória de uma jovem mineira na abertura do seu próprio negócio²⁶. O segundo trata de uma metodologia aplicável a estudantes de cursos técnicos

²⁴ Disponível no *site* do autor: <https://fernandodolabela.com.br/>.

²⁵ Livro que é sucesso de vendas.

²⁶ Pandolfi (2015) faz uma perfeita indicação sobre a intenção de Dolabela (2008a) ao criar a história da jovem Luísa, cujo propósito é “demonstrar que, com coragem e disposição para enfrentar qualquer barreira

e universitários e “atende a professores que queiram substituir a ‘síndrome do empregado’ pelo ‘vírus do empreendedor’ – ou seja, preparar o profissional do futuro tanto para ser dono de um negócio como para atuar como empregado-empendedor” (DOLABELA, 2008b, p. 12). E o terceiro diz respeito à metodologia criada para a difusão do empreendedorismo na educação básica e que, por isso, será abordado com mais detalhes aqui.

A Pedagogia Empreendedora é uma “abordagem pedagógica”, um projeto (DOLABELA; FILION, 2013) aplicado em escolas de diferentes regiões do Brasil. Inicialmente, foi realizado um teste-piloto, no ano de 2002, em que cerca de 1.200 professores, 60 escolas e 20 mil alunos das cidades de Belo Horizonte, Japonvar (MG) e Guarapuava (PR) estiveram envolvidos. Nos anos seguintes, a Pedagogia Empreendedora foi implementada em outras cidades, como Santa Rita do Sapucaí (MG), Três Passos (RS) e São José dos Campos (SP) (DOLABELA, 2003). No estado do Paraná, 1.566 escolas de ensino fundamental implementaram a proposta. Em todo o país, cerca de 340 mil estudantes estiveram envolvidos no projeto, totalizando 123 cidades, num período de dois anos (DOLABELA; FILION, 2013).

A Pedagogia Empreendedora, segundo Dolabela (2003), parte da preocupação em não aprisionar o potencial empreendedor das crianças, pois, para ele, todos os indivíduos nascem com o potencial empreendedor, porém podem deixar de ser e “[...] isso se deve à exposição a valores antiempreendedores na educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador” a que são submetidos (DOLABELA, 2003, p. 16).

Nesse sentido, uma metáfora que explica o papel da educação empreendedora, na visão do autor, está na comparação desta com uma garrafa e sua tampa. Quando trabalhada com adultos, a educação empreendedora tem o papel de destampar a garrafa para que o potencial empreendedor seja libertado e quando desenvolvida com as crianças e jovens da educação básica, sua principal função é a de justamente não permitir que a garrafa seja tampada, de modo a não aprisionar o potencial empreendedor que esse público detém. E o que torna esses indivíduos em potenciais prisioneiros são valores antiempreendedores que poderíamos interpretar como sendo os seguintes: estabilidade, emprego, direitos trabalhistas, dentre outros.

(amorosa, familiar ou financeira) e com dedicação para transformar seus planos em realidade, todos podem desenvolver seus próprios talentos para obter sucesso como empreendedor (realizar os seus sonhos), mesmo sem possuir a prática comercial ou os recursos para investir no negócio” (PANDOLFI, 2015, p. 98).

O espírito empreendedor aflora quando os valores empreendedores recebem uma sinalização positiva da sociedade. Por exemplo, grupos familiares que estimulam a independência, a iniciativa, o protagonismo, provavelmente produzirão maior número de empreendedores do que aqueles que valorizam o vínculo de emprego, a estabilidade, a segurança (DOLABELA, 2003, p. 118).

É nesse sentido que se defende a educação para crianças e jovens com base em valores que supostamente facilitarão sua adaptação a ambientes instáveis. Esses valores estão ligados à capacidade de gerar o próprio emprego, capacidade de assumir riscos, autonomia, iniciativa, dentre outros (CORNÉLIO FILHO, 2003).

A prioridade para o empreendedorismo no Brasil, segundo Dolabela (2003), deve ser a de alinhar desenvolvimento humano, social e econômico. O autor acredita que o empreendedorismo é o elemento mais importante do capital humano, ou seja, é a principal dentre as potencialidades humanas a serem desenvolvidas. Junto a isso estaria o desenvolvimento do capital social que representa a “capacidade de associação dos membros de uma comunidade para resolverem seus problemas e construir sua prosperidade social e econômica” (DOLABELA, 2003, p. 18).

Fundamentado nessa visão, afirma que, para todos tirarem proveito do crescimento econômico, “[...] é preciso alterar os fluxos e caminhos da renda, da riqueza e do conhecimento através de investimento na formação em capital humano e social [...]” (DOLABELA, 2003, p. 25). Então, para o autor, os investimentos em capital humano e social, nos quais o empreendedorismo seria o principal elemento, possibilitariam a redução da miséria e a diminuição da distância entre ricos e pobres.

Conforme explica Drewinski (2009, p. 50), Dolabela “[...] relaciona a Pedagogia Empreendedora com a possibilidade de eliminação da miséria e de diminuição da distância entre pobres e ricos, mas essa proposta não seria resultante de uma política educacional voltada para a questão da exclusão social” e, sim, dos próprios indivíduos. Desta forma, assim como na TCH, o autor “[...] inverte a equação, atribuindo à existência de muitos indivíduos empreendedores a possibilidade de mudar as condições sociais” (DREWINSKI, 2009, p. 50).

Sobre o desenvolvimento econômico e social, Dolabela (2003) acredita que podem ser frutos de empreendimentos. Essa ideia, conforme Souza e Lopez Junior (2011, p. 121), está em consonância com os estudiosos da área ao afirmarem que o “ato e o processo de empreender geram desenvolvimento econômico”.

Mas, conforme Souza (2014), essa afirmação não se sustenta cientificamente em países como o Brasil. Com base na análise de 11 artigos publicados e 2 trabalhos

apresentados²⁷ que relacionam empreendedorismo e desenvolvimento econômico, a autora identifica que o empreendedorismo está relacionado ao nível de desenvolvimento dos países. Em países considerados em desenvolvimento, como no caso brasileiro, o empreendedorismo apresenta “baixa ocorrência de inovação e se caracteriza como uma saída para o desemprego” (SOUZA, 2014, p. 15). Portanto,

[...] conclui-se que, ao contrário do alegado pelos autores que defendem a tese de implantação do empreendedorismo na educação, os dados levantados mostram que a suposição sustentada por Schumpeter de que o empreendedorismo auxiliaria no desenvolvimento econômico da população, só se aplica no caso de países já desenvolvidos economicamente, o que não é o caso do Brasil, país caracterizado como “em desenvolvimento”, onde predomina o empreendedorismo por necessidade²⁸.

Dito em outros termos: a justificativa que ampara a defesa da introdução do ensino de empreendedorismo no Brasil, não se sustenta cientificamente (SOUZA, 2014, p.15, grifos do autor).

Mesmo carecendo dessa sustentação científica, como vimos no início do texto, a Pedagogia Empreendedora tem cativado adeptos em diferentes regiões brasileiras. Vamos então continuar a análise dos pressupostos que embasam essa metodologia.

Com forte embasamento nos postulados da TCH, Dolabela (2003) acredita que o empreendedorismo que em algum momento esteve ligado à esfera do talento transforma-se em necessidade para todos. E a educação, nessa conjuntura, deve possibilitar o desenvolvimento das competências empreendedoras no indivíduo, operando, desta forma, uma transformação cultural, com vistas à cultura empreendedora. A partir dessa perspectiva, o empreendedorismo é entendido como parte da cultura dos indivíduos e, por isso, os empreendedores se desenvolvem a partir das influências que recebem do seu meio (PINHEIRO, 2010).

A cultura empreendedora a que se refere o autor deve estar presente em todas as etapas da educação e, para isso, é importante priorizar o estudo das oportunidades, pois a escola tradicional, que tem como objetivo a preparação para o emprego, necessita mudar a sua posição. Deve agora formar indivíduos empreendedores, que tenham a capacidade

²⁷ O levantamento de dados foi realizado em *sites* de duas entidades científicas de grande prestígio nas áreas de administração e economia, Associação Nacional de Pós-graduação em Administração (Anpad) e Associação Nacional de Pós-graduação em Economia (Anpec) (SOUZA, 2014).

²⁸ Para a Global Entrepreneurship Monitor (GEM), que é o programa de pesquisa de abrangência mundial sobre o nível nacional da atividade empreendedora, a motivação dos empreendedores iniciais pode ocorrer pela necessidade ou pela oportunidade. Os empreendedores por necessidade decidem empreender por não possuírem melhores alternativas de emprego, propondo-se criar um negócio que gere rendimentos, visando basicamente, à sua subsistência e de seus familiares. No que concerne aos empreendedores por oportunidade, o GEM define-os como capazes de identificarem uma chance de negócio ou um nicho de mercado, empreendendo mesmo possuindo alternativas concorrentes de emprego e renda (GEM, 2016).

de autorrealização, que criem o seu próprio destino por meio da descoberta de oportunidades (DOLABELA, 2003).

De acordo com Melo e Wolf (2014), a cultura empreendedora será a grande revolução do século XXI para pesquisadores e especialistas da área, análoga aos efeitos da revolução industrial ocorrida no século XX. Contudo, essa revolução baseada na cultura empreendedora representa apenas uma forma de manutenção da sociedade capitalista.

[...] a revolução esperada ou mesmo prevista por aqueles que querem apenas a reprodução desse sistema, está atrelada ao modo capitalista de produção, portanto, enfatiza que a mudança que deve ocorrer no modo de produção nada tem a ver com o advento de outra organização social (MELO; WOLF, 2014, p. 199).

Os pressupostos da formação de uma cultura empreendedora nas escolas visam, portanto, à reprodução do sistema capitalista e, por isso, opõem-se à concepção de uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

Conforme Dolabela (2003), para que a educação empreendedora tenha êxito em nosso país, é necessário destruir alguns mitos que atuam como obstáculos, e um deles é o

Mito de que a estabilidade no trabalho não é uma construção do próprio indivíduo, mas advém da natureza do seu vínculo com algo estável: emprego público, grandes empresas. Ora, na nossa era, estável é o ser capaz de mudar, de se recriar, no compasso da evolução do seu tempo (DOLABELA, 2003, p. 31).

Podemos observar que o autor propõe um novo conceito para a estabilidade no mercado de trabalho: é estável aquele indivíduo que consegue se adaptar às incertezas do mercado de trabalho, cada vez mais flexível e desregulamentado. Estabilidade, nesse contexto, poderia ser perfeitamente substituída pela palavra adaptação.

O conceito de empreendedorismo recebe, na visão do autor supracitado, uma conotação diferente das demais. Considera que o empreendedor é “uma forma de ser” e que por isso está relacionado a todas as atividades da vida humana.

[...] desvincula o conceito de empreendedor de uma atividade específica e o relaciona a uma forma de ser – algo ligado ao estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar a auto-realização²⁹, incluindo

²⁹ A obra citada é anterior à última reforma ortográfica, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2016, razão pela qual observamos a palavra grafada ainda com hífen. Pelas normas vigentes, a grafia correta é “autorrealização”.

padrões de reação diante de ambiguidades e incertezas (DOLABELA, 2003, p. 37).

Com base nesse conceito de empreendedor, o autor explica que o sonho é o responsável pelo desenvolvimento das competências e habilidades que norteiam a vida do empreendedor e, de acordo com a teoria empreendedora dos sonhos, afirma que “É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2003, p. 39).

Conforme Franzini, Sela e Sela (2006), a teoria empreendedora dos sonhos é considerada inédita e revolucionária por permitir o desenvolvimento da cultura empreendedora em diferentes faixas etárias. Para os autores, deixar de estimular essa cultura é limitar os sonhos das próximas gerações.

A metodologia da Pedagogia Empreendedora parte da teoria supracitada e consiste basicamente em elencar o sonho do aluno, não qualquer sonho, mas aquele denominado estruturante, representado pelo sonho que tenha o potencial de fundamentar um projeto de vida ou de gerar autorrealização. Essa categoria de sonhos é diferente daqueles considerados periféricos, pois são “[...] sonhos que, isoladamente ou em conjunto, não têm o potencial de fundamentar um projeto de vida ou de gerar autorrealização” (DOLABELA, 2003, p. 39).

Sendo assim, a metodologia da Pedagogia Empreendedora visa a estimular o aluno a sonhar e a realizar o seu sonho e ensina que o aluno deve aprender com seus erros. Com isso, o objetivo da Pedagogia Empreendedora “[...] consistirá em desenvolver o ser capaz de sonhar e construir os quatro saberes fundamentais à realização do sonho – saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber ser” (DOLABELA, 2003, p. 63).

A Pedagogia Empreendedora considera que o empreendedor é aquele capaz de gerar novos conhecimentos a partir de “saberes” representados pelos quatro pilares da educação (saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber ser) constantes no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Isso, de acordo com Cêa e Luz (2006, p. 84-85), faz com que a proposta da Pedagogia Empreendedora faça parte do “[...] movimento em curso de esvaziamento do sentido científico-tecnológico da escolarização e de individualização da condição social dos sujeitos”.

Esse esvaziamento e individualização são perceptíveis na proposta quando observada a ênfase no sonho do aluno, pois, ao formular o sonho, o próprio estudante deve buscar os conhecimentos necessários para a sua realização.

A essência pedagógica está em movimentar o ciclo “sonhar e buscar realizar o sonho”. O aluno irá criar um projeto próprio, aqui chamado de sonho, e se beneficiar da força pedagógica dessa ação. Além de ter a autoria, ele será também o protagonista do enredo que criou. A ação de buscar realizar o sonho está impregnada pela emoção, que irá mobilizar e motivar a aquisição dos recursos necessários, internos e externos (DOLABELA, 2003, p. 77).

Na Pedagogia Empreendedora existe a ênfase na autoaprendizagem do aluno, sendo papel do professor não induzir e nem atrapalhar o aluno nesse processo. Deve ser um “ajudante”, apoiador dos sonhos dos alunos. O empreendedor deve descobrir sozinho o que é necessário para alcançar o que deseja e os conteúdos científicos historicamente acumulados são deixados em segundo plano.

[...] o “ensino” para o desenvolvimento do saber empreendedor não é constituído pela transferência de conhecimentos, mas pela indução à prática, pela criação de condições para que o aluno possa desenvolver a sua capacidade de aprender sobre o ambiente do seu sonho e de criar estratégias para a sua realização, identificando e aproveitando oportunidades [...] Nesse processo, a tarefa do professor, além de apresentar a pergunta fundante será a de apoiar o aluno na busca e construção do conhecimento, e não a de ensinar (DOLABELA, 2003, p. 37).

A ênfase em colocar o aluno como o principal responsável por seu aprendizado caracteriza a Pedagogia Empreendedora como integrante das pedagogias do “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2008, p. 08), essas pedagogias estabelecem uma hierarquia valorativa, em que o aprender sozinho, por conta própria, “situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”, sendo assim, é mais importante o aluno aprender sozinho o que lhe interessa, que aprender com um professor os conteúdos historicamente acumulados. Além disso, é possível observar que nessa proposta existe forte apelo ao emocional e à capacidade criativa do aluno. A emoção é referenciada como a força motriz do empreendedor, ou seja, tomado pela emoção gerada pelo sonho estruturante, o indivíduo seria capaz de enfrentar todas as dificuldades para a realização do seu sonho, tornando-se uma espécie de herói.

A Pedagogia Empreendedora refere-se a uma forma de proposta motivacional, em que o aluno deve procurar conhecer a si mesmo, motivar-se, vencer qualquer obstáculo, ser protagonista da sua história, não importando a realidade em que viva. De acordo com Cêa e Luz (2006, p. 85), esse apelo ao individualismo, em que basta ter um sonho para realizá-lo, parte da “[...] premissa idealista de que as coisas acontecem primeiro no mundo das ideias e não no das necessidades materiais”. Nesse sentido, na proposta “o sonho precede o real, o ideal concretiza o material” (ibidem, p. 84).

Outra coisa importante sobre a metodologia é que, apesar de dirigir-se tanto ao público das escolas públicas, quanto das privadas, o autor deixa claro que deve atingir principalmente as populações carentes, pois estas têm “demonstrado alta capacidade empreendedora” (DOLABELA, 2003, p. 134). As perguntas que o autor deixa de responder são: Por que a população mais pobre tem demonstrado tal capacidade? Seria por oportunidade ou por necessidade?

Nesse mesmo raciocínio, Franzini, Sela e Sela (2006) entendem que a formação empreendedora³⁰ é importante para o sucesso de novos profissionais, principalmente se forem provenientes de escolas “ditas de massa”. Portanto, como nos lembra Souza, A. (2006), as ideias do empreendedorismo e da educação empreendedora buscam atingir um público em particular: os filhos da classe trabalhadora.

Com relação à implementação da Pedagogia Empreendedora nas escolas, vale destacar que os professores responsáveis pelo desenvolvimento são aqueles da rede formal de ensino, que recebem uma preparação para atuarem na área, não se tratando, portanto, de professores especialistas na área do empreendedorismo. A proposta é composta por Mapas de Sonho³¹ e Cadernos de Atividades dirigidos a cada série, da pré-escola ao terceiro ano do nível médio, que, segundo o autor, gera baixos custos para as secretarias que aderirem (DOLABELA, 2003).

Ao contrário do que relata Dolabela (2003), chama a atenção o fato de uma proposta de natureza privada ter encontrado “[...] nas escolas públicas municipais um nicho de mercado, já que sua implantação não é gratuita, mas extremamente dispendiosa” (DREWINSKI, 2009, p. 53).

Partilhamos das ideias de Pinheiro (2010), ao evidenciar que a proposta de educação empreendedora de Dolabela é uma “[...] apologia ao Empreendedorismo e à modificação de comportamentos como forma de ‘romper’ com a cultura pedagógica de

³⁰ Para os autores, a formação empreendedora diz respeito ao “processo de construção de novos padrões de comportamento, a partir de descobertas interessantes sobre as potencialidades pessoais, contexto cultural, motivações e sonhos” (FRANZINI; SELA; SELA, 2006, p. 2).

³¹ “O Mapa do Sonho (MS) é um roteiro para auxiliar o aluno na formulação do sonho e no planejamento da sua execução – que constitui o trabalho a ser realizado durante o curso. Tem o formato de um caderno que o aluno preencherá com a descrição detalhada do sonho, a análise entre a descrição do sonho e o sonhador e a estratégia para a sua realização. É um instrumento de reflexão e planejamento de tudo o que é necessário para realização do sonho” (DOLABELA, 2003, p. 93). O Mapa pode ser composto por sonhos estruturantes de “qualquer natureza”, mas quando se tratar da abertura de negócios, o Mapa recebe um tratamento diferenciado, baseado no “Plano de Negócios”. Esse tipo de Mapa é destinado principalmente aos **jovens do ensino médio**, pois, conforme Dolabela (2003), supõe-se que as condições de maturidade para planejar uma empresa surjam na faixa etária dos alunos que estejam nesse nível de ensino. Porém, apesar do discurso do autor enfatizar que os sonhos podem ser de “qualquer natureza”, boa parte dos exemplos utilizados por ele para falar de tais sonhos referem-se à criação de negócios.

‘formar empregados’ [...] como solução ao desemprego estrutural”. Nesse sentido, a Pedagogia Empreendedora

[...] não é propriamente uma pedagogia entendida como um corpo de saber organizado; longe disso, se constitui em uma ideologia que visa incutir nas pessoas a ideia de que todos podem ser empresários, donos de algum negócio ou um trabalhador criativo, denominado intraempreendedor, a serviço do capital dentro de uma determinada organização. Diante das consequências sociais da crise do capitalismo, notadamente do desemprego, justificam-se tantos apelos para que a escola adote o empreendedorismo em seus currículos como estratégia pedagógica de conformação das pessoas ao atual modelo societário [...] (COAN, 2011, p. 231-232).

Portanto, as políticas públicas de educação que reforçam a importância do empreendedorismo nas escolas, e para isso investem em propostas como as da Pedagogia Empreendedora, reforçam a ideologia neoliberal que naturaliza as desigualdades sociais e transfere as responsabilidades do Estado para os indivíduos. A proposta de Dolabela (2003), apesar de ser voltada para toda a educação básica, buscar atingir principalmente os jovens do ensino médio (SOUZA, 2006). Essa atual tendência de levar o empreendedorismo aos jovens pode ser observada em políticas educacionais de diferentes estados brasileiros³².

Quando o assunto é empreendedorismo e educação, outro autor muito referenciado é José Carlos Dornelas (2008). Além de oferecer palestras, oficinas e cursos de formação na área, assim como Dolabela, o autor desenvolve propostas de educação empreendedora para as escolas de ensino fundamental e ensino médio.

Com relação à sua formação acadêmica, Dornelas (2008) é engenheiro pela Universidade de São Paulo (USP), São Carlos, com mestrado e doutorado também pela USP, especialização em *marketing* pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e cursos de extensão em *Harvard University* e no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Atualmente, leciona em cursos de MBA na Fundação Instituto de Administração (FIA) e na USP, além de atuar como professor convidado em diversos programas no país e no exterior. Realizou seu pós-doutoramento nos EUA e foi o primeiro e único professor brasileiro como *Visiting Scholar* no Centro de Empreendedorismo do *Babson College* – considerada a melhor escola de negócios com foco em ensino de empreendedorismo no mundo. Ainda tem assessorado diversas empresas³³ nacionais e

³² Abordaremos esse assunto com mais detalhes na terceira seção.

³³ Algumas dessas empresas são: Adobe, Alcatel, Alcoa, Algar, Ambev, Bayer, Bradesco, Braskem, Cargill, Carrefour, Correios, CNI, Embraer, Embratel, Gerdau, Grupo Abril, Grupo Ultra, HP, IBM, Jacto,

multinacionais com treinamentos, palestras e consultorias em empreendedorismo corporativo e plano de negócios.³⁴

Possui ampla produção bibliográfica³⁵ no campo do empreendedorismo, dentre as quais destaca-se a produção do livro, que também é considerado um *best-seller* nacional, *Empreendedorismo, transformando ideias em negócios*. Nessa obra, Dornelas (2008) apresenta suas principais ideias sobre a temática do empreendedorismo e reforça o sucesso desta entre empreendedores, empresários, executivos, professores, estudantes, pesquisadores e por uma gama de profissionais interessados no assunto.

Aqui abordaremos os principais pontos tratados por Dornelas (2008) acerca do assunto, mas buscaremos analisar, principalmente, a metodologia criada pelo autor para a disseminação do empreendedorismo no ensino médio³⁶ (*Empreendedorismo fazendo acontecer: livro do aluno*).

No livro *Empreendedorismo, transformando ideias em negócios*, Dornelas (2008) apresenta um guia para o planejamento de empresas e projetos empreendedores e recomenda a utilização deste por professores que desejam ensinar seus alunos a empreenderem nas salas de aula.

Para Dornelas (2008), o papel desempenhado pelo empreendedor sempre foi de fundamental importância, mas apenas atualmente é que tem ganhado o devido destaque. Isso tem ocorrido devido aos avanços tecnológicos, pois quanto mais intenso tornam-se os respectivos avanços, maior é a necessidade de empreendedores. Por isso, acredita que “[...] a ênfase em empreendedorismo surge muito mais como consequência das mudanças tecnológicas e sua rapidez, e não é apenas um modismo” (DORNELAS, 2008, p. 6).

Microsoft, Nestlé, OESP, Oracle, Pernambucanas, Porto Seguro Seguros, Roche, Sebrae, SENAC, SENAI, Senior Sistemas, Solvi, Telefônica, Timac Agro, Vale, entre outras.

³⁴ Informações retiradas do *site* do autor: <https://www.josedornelas.com.br/biografia>. Acesso em: 19 mar. 2020.

³⁵ É autor de diversos livros: “Dupla Empreendedora”, “Introdução ao empreendedorismo”, “Fazendo acontecer: poderes empreendedores (livros do aluno e do professor)”, “Plano de negócios com o modelo Canvas”, “Empreendedorismo para visionários”, “Plano de negócios, exemplos práticos”, “Plano de negócios, seu guia definitivo”, a coleção 101 Maneiras (“Empreenda antes dos 30”, “Empreenda quase sem dinheiro”, “Seja dono do próprio nariz”, “Ganhe dinheiro na internet”, “Revolucione o marketing da sua empresa”, “Empreenda nos finais de semana”), “Criação de novos negócios”, “Como conseguir investimentos para o seu negócio”, “Planos de negócios que dão certo”, “Empreendedorismo na prática”, “Empreendedorismo, transformando ideias em negócios”, “Planejando incubadoras de empresas” e “Empreendedorismo Corporativo”.

³⁶ Apenas os materiais do ensino médio foram consultados por se tratarem do universo de análise da presente pesquisa.

Esse atual destaque para o empreendedorismo, conforme o autor, pode ser observado nas políticas públicas de vários países³⁷ que têm tornado a temática foco de suas ações. No que se refere à disseminação deste na educação, observa-se acelerada propagação, seja “[...] como disciplina, forma de agir, opção profissional e como instrumento de desenvolvimento econômico e social” (DORNELAS, 2008, p. 8).

Com relação aos empreendedores, o autor acredita que são pessoas “diferenciadas, que possuem motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, não se contentam em ser mais um na multidão, querem ser reconhecidas e admiradas, referenciadas e imitadas, querem deixar um legado” (DORNELAS, 2008, p. 5). Ainda sobre os empreendedores, Dornelas (2008) acredita que se diferenciam dos administradores por possuírem características além daquelas que são encontradas nestes. Explica que os empreendedores de sucesso são visionários, determinados e dinâmicos, dedicados, otimistas e apaixonados pelo que fazem, líderes e formadores de equipes. Além disso, são indivíduos que fazem a diferença, sabem tomar decisões, exploram ao máximo as oportunidades, são independentes e constroem o próprio destino, se relacionam bem, planejam muito, possuem conhecimento, assumem riscos calculados, criam valor para a sociedade e podem ficar ricos.

De acordo com Melo e Wolf (2014), o desígnio do empreendedor como um sujeito diferenciado, responsável por impulsionar a sociedade, criar valores, mover a economia, dentre outros, dissimula um elemento fundamental, qual seja, o fato de que “a geração de riqueza é social, e são os trabalhadores em sociedade, que a geram” (MELO; WOLF, 2014, p. 200). Ademais, a geração desta riqueza não corresponde à mesma proporção de sua socialização, o que ocorre de maneira privatizada.

Ao contrário de Dolabela (2003), encontramos nas ideias de Dornelas (2008) a desvinculação do empreendedorismo da questão inatista, ou seja, a crença de que os empreendedores já nascem com o potencial empreendedor é substituída pelo fato de se ensinar a ser empreendedor, pois o “empreendedor é aquele que detecta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados” (DORNELAS, 2008, p. 23). Sobre como o empreendedor faz para detectar uma oportunidade, explica que

³⁷ Conforme Dornelas (2008), alguns exemplos podem ser encontrados em países da Europa e da Ásia, mas o maior exemplo está nos Estados Unidos. Na próxima seção abordaremos alguns exemplos de políticas educacionais que almejam a propagação da educação empreendedora em países da América Latina, Europa e, de maneira geral, na educação mundial.

[...] o que conta não é ser o primeiro a pensar e ter uma ideia revolucionária, mas sim o primeiro a identificar uma necessidade de mercado e saber como atendê-la, antes que outros o façam. Uma ideia isolada não tem valor se não for transformada em algo cuja implementação seja viável, visando a atender um público-alvo que faz parte de um nicho de mercado mal explorado. Isso é detectar uma oportunidade (Ibidem, p. 38-39).

O autor acredita que o empreendedor pode transformar suas ideias em oportunidades e, assim como Dolabela (2003), dá ênfase ao estudo das oportunidades. Dessa forma, acredita que as oportunidades existem para todos, porém apenas alguns indivíduos conseguem enxergá-las e aproveitá-las. Esses indivíduos são aqueles que desenvolveram o conhecimento empreendedor.

Além de se preocupar com o planejamento de empresas e projetos empreendedores, Dornelas (2020) tem desenvolvido metodologias para a implantação da educação empreendedora em escolas de ensino fundamental e médio. Por meio do Instituto Fazendo Acontecer (IFA)³⁸ tem disseminado o empreendedorismo junto às crianças e adolescentes no país.

Conforme informações disponíveis no *site* do IFA, as metodologias, como as oficinas criadas a partir de diversas experiências práticas de ensino de empreendedorismo vivenciadas pela equipe de Dornelas (2020), têm como meta que as crianças e adolescentes entendam o empreendedorismo como um conjunto de características comportamentais, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas, auxiliando-os na busca do próprio protagonismo de seu futuro profissional. As oficinas são elaboradas com base nos doze temas que os jovens devem conhecer ao concluir o ensino médio, apresentados no *World Economic Forum*³⁹, no ano de 2009. Os doze temas são: 1) A importância da saúde física e mental; 2) O aproveitamento dos negócios e o reconhecimento de oportunidades; 3) O valor de uma unidade (a economia da unidade); 4) As leis da oferta e demanda; 5) Não competir. Criar vantagem competitiva; 6) Criação de riqueza; 7) Marketing: colocando-se no lugar do consumidor; 8) Liderança e “devoluções”; 9)

³⁸ O Instituto Fazendo Acontecer é uma entidade privada, sem fins lucrativos, voltada à educação empreendedora, que começou a ser moldada em 2009. Inicialmente era um programa voltado às escolas de ensino médio, no qual criou-se a disciplina eletiva Fazendo Acontecer, que foi aplicada em dezenas de escolas de ensino médio integral ligadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A partir de 2016, há a criação efetiva do Instituto Fazendo Acontecer e o enfoque deixa de ser exclusivamente a oferta de disciplinas curriculares e passa a ter novos formatos, aplicados por meio de diversas oficinas que visam a proporcionar a vivência prática de um conjunto de comportamentos que estimulem o empreendedorismo em crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.fazendoacontecer.org.br> Acesso em: 23 mar. 2020.

³⁹ O Fórum Econômico Mundial é a Organização Internacional de Cooperação Público-Privada. O Fórum envolve os principais líderes políticos, empresariais, culturais e outros da sociedade para moldar agendas globais, regionais e da indústria. Disponível em: <https://www.weforum.org/> Acesso em: 23 mar. 2020.

Demonstrativos Financeiros (ROI e Ponto de Equilíbrio); 10) O básico de vendas; 11) Como escrever um plano de negócios; e 12) A regra dos 72.

Além das oficinas, o IFA disponibiliza para venda livros produzidos por Dornelas voltados à temática do empreendedorismo, que podem ser utilizados como material didático nas escolas⁴⁰. O material é composto por livros para o Ensino Fundamental (*Fazendo acontecer poderes empreendedores*) e para o ensino médio (*Empreendedorismo fazendo acontecer: livro do aluno*). Como forma de atrair interessados, uma degustação do material é enviada ao *e-mail* daqueles que desejam saber mais sobre seu teor. Então, com o objetivo de conhecer e analisar parte do material destinado ao ensino médio, optamos por recebê-lo de forma gratuita⁴¹, como degustação.

O livro *Empreendedorismo fazendo acontecer: livro do aluno* busca atender às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio no que se refere ao eixo estruturante empreendedorismo⁴². No capítulo inicial, Dornelas (2020) busca conceituar e apresentar alguns elementos sobre a temática do empreendedorismo. Entende que empreendedorismo é a capacidade de agir em busca de realizar sonhos, mesmo que às vezes sejam difíceis de serem alcançados e, por isso, demandem mais tempo para tanto. Para ele, “Empreender é o ato de realizar sonhos, transformar ideias em oportunidades e agir para concretizar objetivos, gerando valor para a sociedade” (DORNELAS, 2020, p. 16).

No mesmo capítulo introdutório, Dornelas (2020) aponta os principais fatores que motivam o empreendedorismo por necessidade e por oportunidade. O objetivo daqueles que empreendem por necessidade é a sobrevivência ou renda mínima, ao contrário dos que o fazem por oportunidade, cujo foco está em realizar um sonho. Então a definição de empreendedorismo para o autor vai ao encontro dos indivíduos que empreendem por oportunidade, visto que estes estão em busca de realizar os seus sonhos. Contudo, o autor acredita que o empreendedor por necessidade pode torna-se um empreendedor por oportunidade, pois o seu comportamento e a vontade de fazer acontecer são os impulsos que o farão migrar de uma categoria à outra.

O entendimento explicitado pelo autor de que basta querer para fazer acontecer está de acordo com a teoria dos sonhos de Dolabela (2003), em que o importante é não

⁴⁰ De acordo com as informações contidas no *site* do instituto, a utilização dos livros como material didático é possível, pois estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

⁴¹ Os valores dos livros podem ser encontrados na loja virtual do Instituto Fazendo Acontecer.

⁴² Esse assunto será abordado com mais detalhes na próxima seção.

desistir dos sonhos. Esses argumentos baseiam-se na suposição de que a ideia cria a realidade e não o contrário. Nesse sentido, o sonho ou a vontade seriam os elementos estruturadores da vida material, ao mesmo tempo em que a vida material se tornaria a simples reprodução do que foi inicialmente projetado (CÊA; LUZ, 2006).

Conforme Dornelas (2020), existem diferentes tipos de empreendedores e essa distinção é delineada ao verificar-se os objetivos de cada um. Temos, então, os seguintes tipos de empreendedores: O Informal – pretende ganhar uma renda para sobreviver e acredita que um dia a sua sorte pode mudar; O Cooperado – almeja crescer e um dia se tornar independente ou continuar na cooperativa, em um ambiente protegido; O Individual – objetiva ganhar uma renda para o seu sustento e mudar o patamar da sua empresa; O Franqueado – vislumbra uma renda média mensal de acordo com o estimado pelo franqueador; O Social – pretende mudar o mundo e inspirar outras pessoas a fazê-lo; O Corporativo – projeta crescer na empresa; O Público – tem um salário fixo e tenciona ajudar as pessoas; Do Conhecimento – procura realização profissional e reconhecimento; Negócio próprio – busca realização pessoal, autonomia, deixar legado e contribuir para o crescimento e desenvolvimento econômico do país (DORNELAS, 2020, p. 30-31).

A partir do segundo capítulo do livro, os assuntos abordados por Dornelas (2020) buscam explicar a metodologia que será aplicada aos alunos, para que estes possam desenvolver as habilidades e as competências empreendedoras. Nesse capítulo são apresentadas a conceituação de perfil empreendedor e a definição dos “poderes” empreendedores do Instituto Fazendo Acontecer – IFA. Os “poderes” empreendedores, listados no quadro a seguir, referem-se às características ou habilidades comuns aos empreendedores.

Quadro 1 – Poderes empreendedores definidos pelo IFA

PODERES	CARACTERÍSTICAS OU HABILIDADES		
Bom de Papo	Persuasão e habilidade de venda	<i>Networking</i>	Otimistas e apaixonados pelo que fazem
Detetive	Curiosidade e busca de recursos	Determinados e dinâmicos	Possuem conhecimento
Inventor	Criatividade e inovação	Sabem diferenciar ideias de oportunidades	_____
Joga pro Time	Trabalho em equipe	Dedicados	_____
Líder	Liderança	Formadores de equipe	_____

PODERES	CARACTERÍSTICAS OU HABILIDADES		
Mão na Massa	Iniciativa	Assumir riscos	
Plano Infalível	Planejamento financeiro x retorno, fluxo de caixa, lucro e prejuízo...	Planejamento tradicional e efectual	Capacidade de realização (sair do mundo do sonho)
Se vira Sozinho	Independentes e constroem o próprio destino (autonomia)	Sabem tomar decisões	Organização de recursos
Transformador	Sustentabilidade (reuso e aproveitamento dos recursos sob controle)	Criam valor para a sociedade	
Visionário	Desenvolvimento de visão de mundo	Inconformismo/ Desejo de mudar o mundo	Fazem a diferença

Fonte: Baseado no livro “Empreendedorismo fazendo acontecer: livro do aluno” (2020). Elaborado pela autora, 2020.

Esses “poderes” devem ser utilizados pelos alunos na resolução de desafios, chamados também de oficinas⁴³. Ao final de cada oficina o aluno preenche uma “ficha de acompanhamento dos poderes”, com a finalidade de avaliar qual a principal habilidade ou característica empreendedora foi possível identificar em si mesmo na hora de solucionar o desafio. O objetivo é que ao final de todas as oficinas o aluno tenha desenvolvido diversos poderes empreendedores.

Após a realização dessas oficinas, os alunos recebem missões para serem realizadas fora do ambiente escolar. “O pano de fundo das missões são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴⁴ da Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecidos no ano de 2015 e com prazo para a realização até o ano de 2030” (DORNELAS, 2020, p. 93).

Um exemplo das missões que estão presentes no livro é a de usar o “poder inventor” para *fazer a arte do bem*, que consiste em criar um poema, charge, ou história com a temática da ODS 1: Erradicação da pobreza. Ou seja, a ideia é que, usando a criatividade, o aluno encontre alternativas para solucionar o problema da pobreza no

⁴³ As oficinas ou desafios têm objetivos específicos: Minha própria casa (construir uma casa), Torre de papel (construir a maior ou mais alta torre de papel possível), *Show* de talentos (expressar seus dotes artísticos), Transporte do futuro (construir o protótipo do transporte que ainda não existe) e Luz, Câmera e Ação (criar um vídeo sobre um tema escolhido pelos alunos) (DORNELAS, 2020).

⁴⁴ Os 17 objetivos podem ser acessados no seguinte *link*: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

mundo. Nesse sentido, a pobreza não seria um problema do próprio modo capitalista de produção que distribui de forma desigual as riquezas geradas socialmente e, por isso, pelos supostos “poderes empreendedores”, caberia ao indivíduo resolvê-la.

O principal propósito da metodologia de Dornelas (2020) apresentada no livro⁴⁵ é o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que o autor considera importantes para que o aluno construa o seu projeto de vida, ou seja, para que seja o protagonista da sua história. Nesse sentido, a metodologia para propagar o empreendedorismo no ensino médio vai ao encontro da Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003), pois busca motivar o estudante a realizar o seu sonho, não importando a realidade em que viva e nem os obstáculos que tenha que enfrentar. Para tanto, é necessário que esteja dotado dos “poderes empreendedores”, que o tornarão invencível.

Outro ponto que assemelha a metodologia de Dornelas (2020) à Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003) é o alto custo do material. Ainda que se intitule uma instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é levar o empreendedorismo a crianças e jovens de todo o país, a venda dos materiais gera custos altos para as secretarias de educação e ganhos lucrativos para o IFA. Além disso, no *site* do instituto qualquer pessoa pode realizar doações em dinheiro. Cabe ainda ressaltar que o material foi elaborado conforme a BNCC, o que nos leva a acreditar que o intuito é realmente o de levá-lo às escolas de ensino médio, já que as políticas educacionais para esta etapa da educação têm apostado na educação empreendedora.

Vimos, então, que apesar do empreendedorismo ter raízes e fundamentos no campo econômico e, mais tarde, ter se estabelecido nos estudos do comportamento, atualmente seus matizes encontram-se, sobretudo, no ambiente educacional. Autores como Dolabela (2003) e Dornelas (2008;2020) são referências quanto à defesa do empreendedorismo na educação, da educação básica ao ensino superior.

Portanto, neste primeiro momento identificamos que os matizes do empreendedorismo na educação vinculam-se à criação de metodologias, partindo de autores que têm destacada influência na área, fundamentadas principalmente na raiz comportamentalista e que visam a criar nas escolas um ambiente favorável à cultura empreendedora. A justificativa para a inserção dessas metodologias nas escolas, principalmente nas de ensino médio, gira em torno do argumento propício ao

⁴⁵ Esse é o primeiro volume do livro, porém, conforme Dornelas (2020), ainda serão lançados mais dois volumes, cujo foco será a criação de projetos com ou sem fins lucrativos, relacionando as iniciativas empreendedoras ao projeto de vida dos alunos.

desenvolvimento, nos alunos, de um suposto protagonismo. O aluno, por meio de uma educação empreendedora, será protagonista de seus sonhos (DOLABELA, 2003) e protagonista do seu projeto de vida, bem como protagonista do seu futuro profissional (DORNELAS, 2020).

Nas pesquisas educacionais, a temática do empreendedorismo também tem sido alvo de investigações e, por isso, neste estudo considerou-se importante fazer um levantamento sobre estudos da área. Esse levantamento buscou analisar de que maneira as pesquisas educacionais, em periódicos da área, trazem discussões e abordam a questão do empreendedorismo e da educação empreendedora, ou seja, quais os desdobramentos do empreendedorismo na educação, de acordo com os pesquisadores, como pode ser visto a seguir.

2.3 Empreendedorismo nas pesquisas educacionais

O tema do empreendedorismo vem se tornando alvo de investigações em diferentes áreas, como nas ciências sociais, nas áreas humanas e das ciências da saúde, dentre outras. Exemplo dessa afirmação está no resultado apurado sobre a temática, em pesquisa na base de dados Scientific Electronic Library Online (*SciELO*). Ao buscar os artigos que tinham no título a palavra empreendedorismo, constatou-se um total de 172 escritos, divididos em diferentes áreas, porém com expressiva quantidade em duas principais áreas: ciências sociais (79%) e ciências humanas (16%).

Com o objetivo de identificar como tem sido abordada a temática do empreendedorismo no campo da educação, foi realizada uma pesquisa em três bases de dados consideradas como prioritárias para o “Qualis Periódicos”⁴⁶ na área da educação, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A opção por realizar a pesquisa nas bases de dados⁴⁷ é justificada, principalmente, pela atual influência que as publicações em periódicos *on-line* têm exercido sobre a avaliação dos cursos de Pós-graduação.

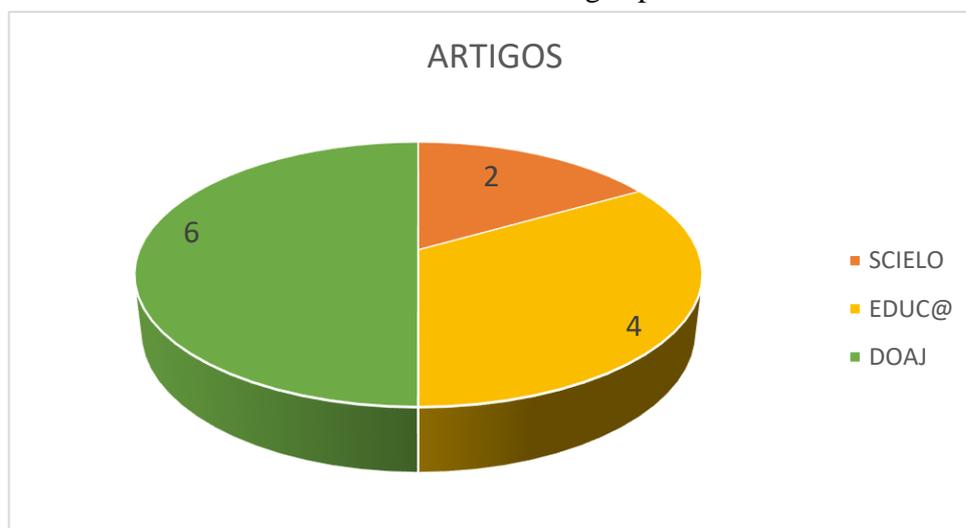
⁴⁶ Para a avaliação quadrienal de 2017 com relação ao Qualis Periódicos, foram definidos alguns critérios para a estratificação dos periódicos na área da Educação. Dentre eles está a indicação de um conjunto de nove bases como prioritárias. Estas são: Educ@, *Scielo*-BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, Latindex e Clase.

⁴⁷ Autores como Coan (2011) e Pandolfi (2015) fazem levantamentos sobre a temática em repositórios de teses e dissertações. Mas apesar da opção por escritos encontrados em bases de dados voltadas para a publicação de periódicos, a presente pesquisa não deixa de utilizar o conhecimento científico produzido pelas teses e dissertações sobre a temática.

As três bases selecionadas foram: *Scielo*, Educ@ e DOAJ. O intuito inicial era o de selecionar ao menos cinco das nove bases, mas como a leitura e a análise do material encontrado demandaram um tempo expressivo, a opção foi debruçar-se sobre os artigos evidenciados nessas três bases. Para Bardin (1977), uma das atividades da Pré-Análise do conteúdo é a escolha dos documentos com que se deseja trabalhar. Nesse sentido, deve-se demarcar um universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema, a pergunta ou objetivo formulado.

Sendo assim, no intuito de constituir um *corpus*⁴⁸, procedeu-se ao levantamento dos estudos sobre a temática do empreendedorismo na área da educação nas bases mencionadas. Para isso, foram utilizados alguns filtros, conforme disponibilizados por cada base. Na *Scielo* foram elencados os seguintes filtros: <Busca: empreendedorismo>; <Título>; <Coleções: Brasil>; <Idioma: português>; e <Wos Áreas temáticas: Educação e pesquisa educacional>. Já na base de dados Educ@ optou-se por selecionar: <Base de dados: artigos>; <Pesquisar: empreendedorismo>; e <Campo: Título>. Por fim, na base DOAJ foram selecionados os respectivos filtros: <Articles>; <Subject: Education (General)>; e <Title: empreendedorismo>. O resultado da pesquisa, em dados quantitativos, está representado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Total de artigos por base



Fonte: Bases de dados *Scielo*, Educ@ e DOAJ. Elaborado pela autora, 2020.

⁴⁸ Bardin (1977 apud FRANCO, 2018, p. 55) esclarece que se refere ao “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”.

Os artigos encontrados na base *Scielo* apareceram também nas outras bases. Porém, com o objetivo de formar o *corpus* de escritos a serem analisados, os artigos indexados em mais de uma base foram contabilizados uma única vez. Temos, então, um total de 12 artigos e a maioria deles concentra-se na base de dados específica da Educação – Educ@.

Ainda no período de Pré-Análise, foi feita uma leitura “flutuante” dos artigos, por meio dos resumos. Esse passo é importante, pois permite “[...] estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando invadir-se por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p. 54).

Esse momento foi relevante para a construção de alguns indicadores sobre a percepção dos autores a respeito do empreendedorismo no campo da educação. A partir dessa leitura, partiu-se para a leitura integral dos artigos. Com o maior aprofundamento nos textos, foi identificada a possibilidade de agrupá-los em duas categorias, por apresentarem semelhanças entre si. As categorias emergidas com base nessas leituras foram as seguintes: apologéticas e críticas.⁴⁹ Desta forma, a análise dos artigos exposta a seguir os agrupa em suas respectivas categorias.

2.3.1 Pesquisas apologéticas

Para a compreensão do agrupamento das pesquisas na categoria apologética, assim como o significado de sua denominação, trataremos de expor e analisar os artigos que se encaixam neste tópico. Entendemos que isso permitirá uma melhor percepção quanto a tais escolhas. Vale ressaltar que não se trata de um simples levantamento quantitativo das produções, mas, sim, da possibilidade de elaborar uma discussão qualificada para a compreensão do problema em análise.

⁴⁹ Coan (2011) e Pandolfi (2015) analisaram estudos de diferentes áreas que tratavam da relação entre empreendedorismo e educação. A partir dessas análises, classificaram os estudos em apologéticos e críticos, conforme a percepção defendida pelos estudos, na inserção do empreendedorismo no campo educacional. Os dois autores evidenciam em seus respectivos levantamentos que o número de produções que tratam o tema de forma apologética é superior aos estudos críticos. Mas, conforme Pandolfi (2015), boa parte dos estudos considerados críticos são provenientes da área educacional. No levantamento apresentado por esta pesquisa temos certo balanceamento na quantidade de artigos por categoria, isso provavelmente se justifique pelas pesquisas estarem vinculadas ao campo da educação.

Os artigos agrupados nessa categoria representam a metade do *corpus* selecionado, ou seja, dos doze escritos, seis serão analisados neste primeiro momento. No quadro 2 podem ser visualizadas algumas informações sobre os respectivos artigos.

Quadro 2 – Relação das pesquisas da categoria apologética

Apologéticas		
Título	Autor(es) – (ano)	Base
Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação	Albuquerque; Ferreira; Brites (2016)	<i>Scielo</i>
Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos	Bastos; Ribeiro (2011)	Educ@
Massive open online courses (MOOCS) no ensino do empreendedorismo	Linsingen; Ciscato; Vieira (2017)	Educ@
Ensino do empreendedorismo sob a ótica de alunos e professores do curso de administração de uma instituição de ensino superior (IES) privada em Minas Gerais	Rodrigues; Melo; Lopes (2014)	DOAJ
As características da disciplina de empreendedorismo em Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Santa Catarina	Giovanela et al. (2010)	DOAJ
O estudo da disciplina de empreendedorismo nas Instituições de Ensino Superior de Administração de Aracaju e de São Cristóvão (SE)	Correia; Aragão; Silva (2019)	DOAJ

Fonte: bases de dados *Scielo*, Educ@ e DOAJ. Elaborado pela autora, 2020.

Ao observar as informações contidas no quadro acima, percebe-se que boa parte dos artigos classificados nessa categoria é encontrada na base de dados DOAJ. Essas pesquisas, inclusive, apresentam características semelhantes, como o fato de estudarem a questão do empreendedorismo relacionada aos cursos de Administração. Com base nessas e em outras afinidades, os apontamentos foram iniciados por elas. Cabe, porém, a ressalva de que são abordados os pontos, dessas e das outras pesquisas, que mais contribuem para a compreensão da criação das respectivas categorias.

Como ponto de partida, identificou-se a pesquisa de Rodrigues, Melo e Lopes (2014), que analisa até que ponto a prática didático-pedagógica adotada no curso de Administração para o ensino do empreendedorismo interfere na propensão a empreender a partir da perspectiva de alunos e de professores de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região do Vale do Aço-MG.

Para as autoras, é imprescindível que as instituições de ensino superior assumam o seu papel de agente articulador na implementação da temática do empreendedorismo, vinculado às questões de cunho inovador, pois, assim, auxiliariam o estudante na descoberta de seu “potencial empreendedor”. Mas o que significa a descoberta desse suposto potencial? Tal potencial representaria uma espécie de poder, como apontado na metodologia de Dornelas (2020), capaz de dotar os estudantes de uma série de capacidades e habilidades? A análise dos dados da pesquisa apresentados pelas autoras parece responder, em parte, a essas perguntas, pois assinala as características de um empreendedor com base nas respostas dos entrevistados. Ser empreendedor, pois, é saber inovar com o objetivo de vencer a concorrência; ser persistente; saber identificar oportunidades e permanecer atento ao mercado e às possíveis oportunidades e ameaças; saber influir, persuadir, liderar e, ainda, relacionar e negociar (RODRIGUES; MELO; LOPES, 2014). Então, a partir dessas ideias, é possível inferir que tal “poder” descoberto pelo estudante o tornaria um herói empreendedor. Como herói empreendedor, dotado das respectivas capacidades e habilidades, estaria apto a sobreviver às adversidades impostas pelo mercado de trabalho.

Fazendo uma possível analogia, poderíamos dizer que tais características que podem ser atribuídas a um empreendedor nos remetem ao *best-seller* Jogos Vorazes⁵⁰. Parece mesmo que o empreendedor vive em um jogo em que precisa identificar as ameaças, aproveitar as oportunidades, ser esperto, ter a capacidade de liderar, entre outras coisas, pois o objetivo é fazer com o que seu negócio sobreviva. No caso da história narrada na trilogia do livro, a personagem precisa sobreviver a tudo que surge para salvar a própria vida. Já o empreendedor precisa salvar o seu próprio negócio, como se fosse a sua vida.

O estudo de Correia, Aragão e Silva (2019) faz uma análise da influência das práticas didático-pedagógicas no estudo da disciplina de Empreendedorismo adotadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES dos cursos de Administração de Aracaju e de São Cristóvão/SE. Para as autoras, o empreendedorismo é imprescindível para o desenvolvimento socioeconômico de qualquer país e, atreladas a essa ideia, defendem que o estudo com foco em questões empreendedoras seria responsável por um “[...] aprimoramento da capacidade criativa, persistente e de inovação”, como, também, contribuiria com a “[...] implementação de ideias, na antecipação aos fatos, na busca por

⁵⁰ A história é narrada em três volumes e foi transformada em filme: Jogos Vorazes (v. 1, 2008); Em Chamas – Jogos Vorazes (v. 2, 2009); e A Esperança – Jogos Vorazes (v. 3, 2010).

oportunidades e na responsabilidade de riscos” (CORREIA; ARAGÃO; SILVA, 2019, p. 74).

As autoras apontam, ainda, as características de um perfil empreendedor semelhante às apresentadas no estudo de Rodrigues, Melo e Lopes (2014). Chama a atenção neste estudo o fato de constatarem o jovem como sendo um dos principais alvos do empreendedorismo. Esclarecem, com base nos estudos de Boaventura e Lopes Melo (2012), que “[...] o número de jovens empreendedores vem aumentando no Brasil” (CORREIA; ARAGÃO; SILVA, 2019, p. 76). Isso se dá por, principalmente, dois motivos: dificuldade em conseguir emprego ou desejo de criar o próprio negócio e não ter um patrão, ou seja, por necessidade ou por vontade.

A informação apresentada pelas autoras nos leva a uma possível reflexão: no contexto de profundas desigualdades, baseado numa sociedade de classes, aos jovens das camadas populares caberia o “privilegio” de se aventurarem na criação de negócios por sua simples vontade? E, caso isso acontecesse, quais as reais chances de sobrevivência dos seus negócios diante das crescentes dificuldades e concorrências?

Como último destaque sobre o estudo de Correia, Aragão e Silva (2019), apresentamos os objetivos das aulas teóricas de empreendedorismo ministradas por professores do curso de Administração das diferentes instituições nas quais foi realizada a pesquisa. Tais objetivos estão em

[...] identificar recursos necessários, desenvolver plano de negócios, desenvolver visão, desenvolver energia: motivação e perseverança, conhecer mudanças tecnológicas, conhecer processos de inovação, identificar e avaliar oportunidades, entender sobre gestão, aceitar riscos, persuadir terceiros (CORREIA; ARAGÃO; SILVA, 2019, p. 90).

Observa-se que os objetivos das aulas de empreendedorismo ministradas nessas Faculdades de Administração estão diretamente relacionados ao desenvolvimento de capacidades comportamentais, capacidades, estas, justificadas pela adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho.

O artigo de Giovanela (et al., 2010) segue a mesma linha de raciocínio dos outros dois estudos analisados anteriormente, pois buscou identificar as características da disciplina de empreendedorismo nas IES (Instituição de Ensino Superior) de Santa Catarina. De acordo com as ideias desenvolvidas pelos autores, o empreendedorismo representaria uma espécie de força motriz da atual sociedade e, por isso, de importância no ambiente social e organizacional. A partir desse raciocínio, defende a disseminação do

empreendedorismo em todas as áreas de formação acadêmica, pois argumenta que tal ação possibilitaria o desenvolvimento de habilidades necessárias a todas as áreas profissionais.

Como um dos resultados da pesquisa de Giovanela (et al., 2010), constatou-se que 95% dos professores entrevistados concordam que as principais referências utilizadas na elaboração dos planos de ensino referentes às aulas de empreendedorismo estão nos seguintes autores: José Carlos Assis Dornelas e Fernando Dolabela. Autores esses, como visto anteriormente, que apresentam uma vasta literatura sobre a temática, além de serem criadores de metodologias que visam a levar a cultura empreendedora para diferentes etapas educacionais.

Com base no referencial teórico de sua pesquisa, Giovanela (et al., 2010) entende que o papel do professor no ensino do empreendedorismo e das respectivas IES é o de atender às necessidades dos alunos quanto às demandas do mercado. Nesse sentido, cabe às instituições oferecerem as ferramentas para que os alunos se tornem agentes de sua própria aprendizagem⁵¹. De acordo com essa concepção, o aluno passa a ser visto como cliente e não como pessoa.

É interessante notar nessa passagem a evidência em colocar as instituições de ensino superior como balcões, onde os clientes (alunos) compram as ferramentas (habilidades/capacidades empreendedoras) a fim de se adequarem às novas demandas do mercado de trabalho.

Outro estudo que também integra a categoria apologética e soma-se às três investigações mencionadas até o momento é o realizado por Linsingen, Ciscato e Vieira (2017). Porém a diferença deste estudo para os demais está na modalidade de ensino a que se refere: educação à distância. A investigação faz um mapeamento dos Massive Open Online Courses (MOOCs)⁵² que tinham como tema o empreendedorismo, com o objetivo de verificar como essa prática pedagógica de ensino a distância vem ganhando adeptos em todo o mundo e, mais precisamente, no ensino de técnicas e formação associadas ao empreendedorismo.

De acordo com Linsingen, Ciscato e Vieira (2017), na sociedade atual a educação a distância vem tomando maiores proporções e, com a oferta de cursos gratuitos, como os oferecidos pelos MOOCs, seria possível a maior democratização do acesso à

⁵¹ Assim como na Pedagogia Empreendedora, o aluno é posto como principal responsável por adquirir os conhecimentos que lhe convém na busca por realizar o seu “sonho”.

⁵² Cursos *on-line* abertos e, geralmente, gratuitos.

educação. Aqui é válida a reflexão do que as autoras entendem por democratização do acesso à educação. Esses cursos são oferecidos, em grande parte, de forma gratuita, mas para poder acessá-los, no mínimo, duas coisas seriam necessárias: uma ferramenta (computador, celular, *tablet*) e *internet*. Diante do apresentado, em que medida isso, de fato, representaria a democratização do acesso à educação?

Para não desviar do foco, continuemos o raciocínio a respeito do assunto central da pesquisa. Com relação aos MOOCs voltados à temática do empreendedorismo, Linsingen, Ciscato e Vieira (2017) identificam uma expressiva quantidade deles, mas que encontram barreiras para a sua difusão. A principal delas está no fato destes serem ofertados em língua inglesa, dificultando, desta forma, o aperfeiçoamento dos estudantes brasileiros sobre o tema.

As autoras seguem a clássica linha de raciocínio dos defensores da educação empreendedora, na qual os indivíduos devem ser dotados do “espírito empreendedor”, que os torna aptos para lidar com as incertezas do mercado de trabalho. Explicam, com base em outros estudos, que a preocupação é de formar indivíduos que não dependam de um emprego formal para se sustentar, mas que sejam flexíveis e se adaptem aos frequentes desafios postos pelo mercado de trabalho.

As autoras apresentam os resultados da pesquisa de Vieira e Rocha (2015), em que consideram que “[...] os jovens estudantes estão predispostos a acompanhar as mudanças que os cercam e a estabelecer um novo modelo mental, livre das amarras de se trabalhar em uma única empresa durante toda a trajetória profissional” (LINSINGEN; CISCATO; VIEIRA, 2017, p. 279). Observa-se, então, que conforme essas ideias, o desenvolvimento de uma educação empreendedora encontraria campo mais fértil em meio à juventude, visto que este público conseguiria se livrar daquilo que Dolabela (2003) denomina como sendo valores antiempreendedores, ou seja, das preocupações em ter certa segurança e estabilidade proporcionadas por um emprego formal. Esse posicionamento é atrelado à concepção dos autores que defendem como prioritário o desenvolvimento da educação empreendedora ainda na infância.

Portanto, a análise dos quatro artigos realizada até aqui revela algumas semelhanças que os enquadram na categoria apologética. Essas investigações giram em torno de um ponto principal, qual seja, a adaptação dos indivíduos às demandas e incertezas do mercado de trabalho. Fazem parte, então, da categoria apologética os estudos que não realizam uma interpretação dos fatos de maneira crítica, ou seja, não consideram a totalidade dos acontecimentos e as possíveis implicações da inserção do

empreendedorismo na educação. Boa parte desses estudos naturalizam questões relacionadas aos aspectos político-econômicos imbricados à sociedade capitalista. Além disso, defendem a relação entre empreendedorismo e educação sob a justificativa de desenvolvimento de competências e habilidades que tornam os indivíduos, como alunos e professores, capazes de enfrentar os desafios da atualidade. Entendem, também, o empreendedorismo como uma forma de autorrealização do sujeito.

Na figura 1 estão representados os termos e palavras que apareceram com mais frequência nos textos que configuram parte das pesquisas da categoria apologética.

Figura 1 – Termos e palavras mais frequentes na categoria apologética



Fonte: Linsingen, Ciscato e Vieira (2017); Rodrigues, Melo e Lopes (2014); Giovanela et al. (2010); Correia, Aragão e Silva (2019). Elaborado pela autora, 2020.

Podemos observar, de acordo com a Figura 1, que os termos e palavras com maior incidência nos quatro artigos analisados remetem às possíveis habilidades e competências que reforçam a formação de sujeitos individualistas, no intuito de se ajustarem às exigências do mercado de trabalho, na perspectiva do autoemprego.

Esses termos e palavras também podem ser relacionados aos “poderes empreendedores” da metodologia de Dornelas (2020), conforme analisado anteriormente. Assim, como os estudos da categoria apologética, a metodologia do autor para os estudantes do ensino médio busca o desenvolvimento de comportamentos e atitudes empreendedoras, com o propósito de que os jovens possam adaptar-se às incertezas do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, os coloca como principais agentes de suas escolhas e possíveis consequências.

Ainda na categoria apologética, destacam-se duas pesquisas que serão analisadas a seguir. Essas duas investigações apresentam algumas semelhanças com as demais apontadas anteriormente, mas, também, manifestam distinções no que se refere à certa preocupação com questões sociais.

O artigo elaborado por Albuquerque, Ferreira e Brites (2016) teve o intento de posicionar a educação para o empreendedorismo sob um novo viés, como um elemento estratégico na promoção de modelos de desenvolvimento mais inclusivos, éticos e holísticos. Nesse sentido, desenvolvem parte do referencial teórico com a defesa de uma nova concepção de educação empreendedora, baseada numa pedagogia empreendedora, em que a educação possa ser o patamar para a valorização da capacidade de iniciativa, de análise crítica e de cooperação.

A pedagogia empreendedora seria, na visão dos autores, uma atitude perante a vida. Salientam, também, a importância do investimento em políticas públicas passíveis de gerar reais oportunidades sociais e econômicas. Apesar dos autores se valerem de referenciais, que em certa medida trazem possíveis compreensões em relação, por exemplo, à ideia de capacidades para além de simples competências, a pesquisa se enquadra na categoria apologética, visto que, ao tentar apresentar uma nova “pedagogia empreendedora”, acaba por reafirmar velhas concepções.

Os autores buscam defender um modelo de educação empreendedora, baseado no Modelo de Árvore – O Tree Model – que é um modelo “holístico aberto de educação para o empreendedorismo de base cooperativa, relacionando a pessoa, suas motivações, suas habilidades para empreender e o seu meio ambiente (escola, grupos, trabalho, comunidade)” (ALBUQUERQUE; FERREIRA; BRITES, 2016, p. 1042). Esse modelo tem como raiz as capacidades comportamentais a serem desenvolvidas nos indivíduos como autoconfiança, capacidade de iniciativa e resiliência.

É interessante notar que nessa nova “pedagogia empreendedora”, segundo os autores, as motivações e interesses dos estudantes são fatores relevantes. Para tanto, devem ser levados a tarefas que estejam acima de suas capacidades, que sejam desafiantes, que os levem a correr riscos e a desenvolver novos comportamentos. Neste cenário, o papel do professor é definido como o de um animador. Diante disso, a pergunta que surge é: Até que ponto essa “pedagogia empreendedora” pode ser considerada como nova? Talvez uma possível resposta estaria no fato de que em alguma medida procura-se trabalhar questões interpessoais, como o trabalho em grupo.

Mas como os próprios autores reconhecem, os modelos pedagógicos apresentados por eles são “[...] orientados pelos pressupostos atuais de educação para o empreendedorismo” (ALBUQUERQUE; FERREIRA; BRITES, 2016, p. 1053) e, ainda que se queira acrescentar uma preocupação com questões sociais, percebe-se que tais pressupostos estão diretamente ligados ao campo econômico. Sendo assim, entende-se que apesar de os autores não vincularem explicitamente a formação empreendedora à perspectiva do autoemprego, a enfatizam sob a ótica do desenvolvimento de iniciativas, atitudes, dentre outras capacidades comportamentais.

O último artigo da categoria apologética é o de Bastos e Ribeiro (2011). Conforme os autores, o intuito da pesquisa foi o de mostrar o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que visa a (trans)formar os alunos de IES em empreendedores que desenvolvam projetos não apenas voltados para a abertura de negócios, mas que se preocupem com questões sociais e de cunho sustentável.

Essa metodologia é apresentada no “[...] formato de um livreto com ilustrações e formato compacto que demonstram a criatividade e a concepção lúdica que a metodologia pretende estimular nos seus participantes” (BASTOS; RIBEIRO, 2011, p. 587). Ainda conforme os autores, a metodologia propõe implementar nas IES caminhos sustentáveis para o desenvolvimento do empreendedorismo social, o que ocorreria por meio da implantação de agências experimentais de empreendedorismo social.

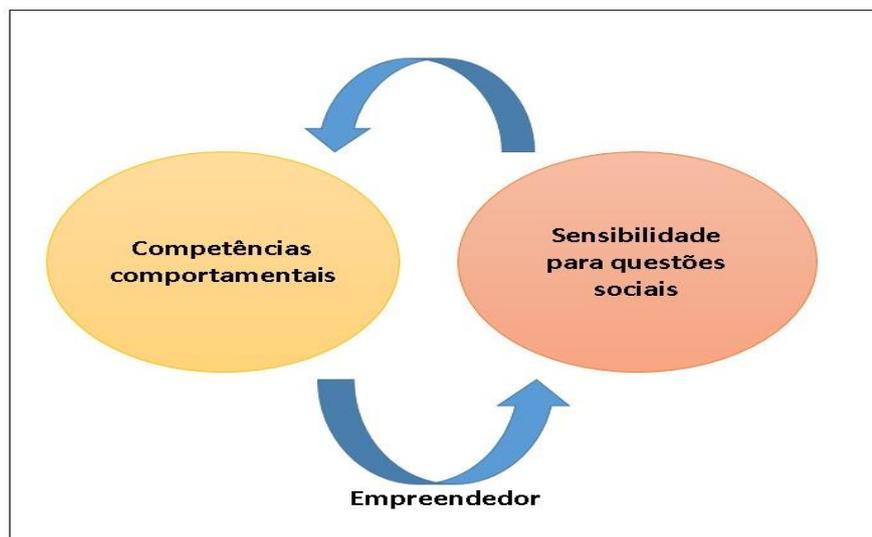
A função dessas agências estaria em estimular a criatividade, a inovação, o espírito empreendedor e a cidadania nos alunos; (trans)formar os alunos de forma empreendedora para suas ocupações no mercado, independentemente de sua escolha profissional, e estimular o encontro e o respeito às diferenças (BASTOS; RIBEIRO, 2011).

Com a análise do texto dos respectivos autores, identificou-se que apesar do tratamento que se propõe às questões de cunho social, essas se dariam apenas numa espécie de desenvolvimento de certa sensibilidade nos empreendedores para tais questões. Desta forma, “[...] há espaço para um profissional mais sensível, mas não menos estratégico” (BASTOS; RIBEIRO, 2011, p. 591), ou seja, o empreendedor com certa sensibilidade para questões sociais não desconsidera os pressupostos atuais de educação para o empreendedorismo como os de cunho individualistas. Tanto é assim que os autores seguem defendendo a ideia de “[...] trabalhar o empreendedorismo de forma a não vinculá-lo somente como ferramenta para abrir um novo negócio, mas como forma de ultrapassar os próprios limites, conhecer-se, expandir-se” (BASTOS; RIBEIRO, 2011, p.

592). Com isso, poderíamos dizer que o herói empreendedor potencializa o seu “poder”, pois agora tem um novo talento, o da sensibilidade.

A figura 2 ilustra a relação entre as características do empreendedor conforme os dois últimos estudos analisados.

Figura 2 – Relação entre as características do empreendedor



Fonte: Albuquerque, Ferreira e Brites (2016); Bastos e Ribeiro (2011). Elaborado pela autora, 2020.

Como interpretação da Figura 2, observa-se que a temática do empreendedorismo na área educacional ganha um novo aspecto, mas que não o desvincula das velhas premissas de uma educação empreendedora que leva o indivíduo à adaptação às exigências do mercado. Embora agora esse indivíduo tenha certa preocupação (sensibilidade) com algumas questões sociais, isso não o impede de desenvolver aquelas competências empreendedoras que fazem com que se torne o herói de si mesmo. Agregam-se, então, à categoria apologética os estudos desse tipo, que discutem um novo tipo de educação empreendedora sem se desprender de suas velhas concepções.

Identificamos, então, mais um dos matizes do empreendedorismo na educação, representado por autores que fazem apologia à inserção do empreendedorismo na área. Apesar de seus argumentos indicarem o entendimento sobre o empreendedorismo com base na abordagem econômica, durante a análise ficou evidente que, assim como nas metodologias de Dolabela (2003) e Dornelas (2020), a abordagem que se sobressai é a comportamentalista. Portanto, com as análises elaboradas até aqui, podemos sintetizar que os desdobramentos do empreendedorismo na educação, ao menos no campo teórico,

baseiam-se na tentativa de formar novas subjetividades nos indivíduos. O papel da educação empreendedora estaria atrelado aos supostos aspectos comportamentais (competências e habilidades empreendedoras) que o indivíduo, sobretudo os jovens, precisariam desenvolver a fim de uma possível adaptação exitosa no mercado de trabalho. Vejamos, então, o que dizem as pesquisas da categoria crítica.

2.3.2 Pesquisas críticas

Para a identificação das pesquisas que integram a categoria crítica, foram reunidas aquelas investigações que, assim como na categoria apologética, apresentavam características semelhantes. Essas pesquisas enquadram-se nesta categoria por analisarem de maneira crítica a inserção do empreendedorismo no campo educacional. Consideram as implicações e as consequências dessa inserção para a área da educação e buscam compreender o fenômeno do empreendedorismo considerando a totalidade dos fatos. O quadro 3 apresenta os artigos que compõem a categoria crítica.

Quadro 3 – Relação das pesquisas da categoria crítica

Críticas		
Título	Autor(es) – (ano)	Base
Empreendedorismo como escopo de diretrizes políticas da União Europeia no âmbito do ensino superior	Almeida; Chaves (2015)	<i>Scielo</i>
Empreendedorismo e Educação Física: reflexões à sua apreensão/ implementação na formação humana	Dias (2010)	DOAJ
Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações	Calixto; Aquino (2015)	Educ@
#Zikazero: o empreendedorismo na educação como estratégia produtora de governamentalidade neoliberal	Miguel; Tomazetti (2019)	Educ@
Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo	Costa (2009)	Educ@
Empreendedorismo e gestão dos talentos na constituição dos universitários contemporâneos	Silva (2011)	Educ@

Fonte: bases de dados *Scielo*, Educ@ e DOAJ. Elaborado pela autora, 2020.

Conforme as informações contidas no quadro 3, é possível perceber que além da Educ@ ser a base de dados com o maior número de artigos que compõe o *corpus* dessa pesquisa, é também responsável por indexar expressiva quantidade de estudos considerados críticos à temática aqui estudada. A seguir, temos a análise do conjunto composto pelos seis artigos, com o objetivo de identificar possíveis aproximações entre eles.

Iniciamos a análise pelos artigos indexados nas bases DOAJ e *Scielo* e, posteriormente, passamos àqueles encontrados na Educ@. Essa escolha é justificada pelo fato de que as pesquisas das duas primeiras bases oferecem uma espécie de introdução aos trabalhos que virão em seguida.

O artigo de Dias (2010) analisa de forma crítica como o discurso do empreendedorismo tem permeado a formação de profissionais na área da Educação Física. Pontua que tal discurso tem adentrado na área de duas formas: “[...] pela formação para atuação pedagógica na escola e na formação para a atuação fora do espaço não-formal, visando a criação do próprio negócio como as academias de ginástica, musculação entre outros” (DIAS, 2010, p. 155).

De acordo com Dias (2010), no contexto de reestruturação produtiva, com a crise do capitalismo de 1970, há profundas mudanças no mundo trabalho. Tais mudanças se atrelam a dois processos econômicos em curso: a globalização e o neoliberalismo. Dentro desse contexto, a reestruturação produtiva é marcada por um processo de acumulação flexível. Explica que

Ante à acumulação flexível, uma série de medidas como a precarização do trabalho no que tange aos direitos e remunerações, informalização, flexibilidade nos processos de trabalho tem resultado na crise do emprego formal com acentuado aumento da taxa de desemprego (DIAS, 2010, p. 150).

É nesse sentido que surgem discursos de cunho ideológico, como os do empreendedorismo, que visam a formar um novo tipo de trabalhador, aquele disposto a correr riscos, a estar sempre investindo em si mesmo, se preparando para as mudanças no mercado de trabalho e que viva também na perspectiva do autoemprego, entendendo tudo como sendo natural, sem se questionar a respeito das relações sociais de produção (DIAS, 2010).

Desta forma, ressalta-se a relevância de interpretar por um viés crítico os discursos propagados pelo empreendedorismo, pois quando analisados por este prisma, indicam suas intenções: a de promover “[...] indivíduos, singularmente, adaptáveis aos

ditames do mercado, numa lógica do ‘cada um por si’ ou ‘salve-se quem puder’” (DIAS, 2010, p. 162).

Indo ao encontro das ideias desenvolvidas por Dias (2010), encontramos a pesquisa de Almeida e Chaves (2015), que analisa, dentre outras coisas, o notável destaque que as orientações empreendedoras têm assumido no desenho das políticas da União Europeia (UE). Os autores explicam que a UE é uma instância que, desde da década de 1990, tornou-se referência em questões educativas e que desde então funciona como fonte de elaboração de políticas no campo da educação e da formação. Com relação à propagação do empreendedorismo na educação, constatamos que

As orientações da UE preconizam que a formação empreendedora não fique adstrita ao ensino superior, mas que percorra todos os níveis de escolaridade, desde o ensino básico até a universidade, e que estabeleça fortes conexões com as políticas promotoras da aprendizagem ao longo da vida (ALMEIDA; CHAVES, 2015, p. 515).

Outros autores (DOLABELA, 2003; DORNELAS, 2008; BASTOS e RIBEIRO 2011) pactuam com o mesmo entendimento da UE, de que a formação empreendedora deve percorrer todos os outros níveis e modalidades da educação, sem se restringir ao ensino superior.

De acordo com Almeida e Chaves (2015), apesar das orientações da UE em relação à propagação da formação empreendedora em diferentes etapas da educação formal que, conseqüentemente, abarca diferentes públicos (crianças, jovens e adultos), o que se tem observado é que o discurso do empreendedorismo almeja atingir, sobretudo, os jovens. Explicam que

Os apelos ao empreendedorismo juvenil qualificado se estendem por toda a Europa, mas ganham particular relevo nos países do sul do continente, onde a crise europeia ecoa de forma mais aguda. Em Portugal, por exemplo, o empreendedorismo é apresentado por múltiplos agentes, dentre os quais se inclui o governo, como um desígnio absolutamente nuclear na recuperação da economia e na superação da crise (ALMEIDA; CHAVES, 2015, p. 515).

Tais apontamentos sobre os apelos ao empreendedorismo juvenil na Europa nos remetem à realidade brasileira, pois conforme Silva (2016), existe um forte movimento tencionado à incorporação das pautas do empreendedorismo nos currículos escolares do ensino médio nas diferentes regiões brasileiras. Sendo assim, a propagação da educação para o empreendedorismo no Brasil também tem o jovem como um de seus alvos.

No caso da Europa, a difusão do empreendedorismo por parte do discurso político da UE, que tem como foco principal os jovens, não acontece por acaso. Segundo

Almeida e Chaves (2015, p. 524), isso ocorre num momento de crise em que há o “[...] acirramento dos entraves na esfera do trabalho, associados à crise do emprego e flexibilização do trabalho”. Pontuam que o discurso do empreendedorismo tem um viés político e ideológico e se apresenta como opção ao “[...] crescimento sustentável europeu e, conseqüentemente, para o processo de inserção profissional dos egressos do ensino superior” (ibidem).

Nesse sentido, cabe lembrar o pensamento de Souza, A. (2006, p. 56), de que esse discurso do empreendedorismo não é direcionado a qualquer jovem. Tal discurso tem nome e endereço certo. O autor refere-se principalmente aos “[...] filhos da classe trabalhadora dos países periféricos do capitalismo mundial, que estão sendo constantemente ameaçados de exclusão, desde que se intensificou o movimento de globalização do capital”.

As pesquisas de Dias (2010), Chaves e Almeida (2015) seguiram um crivo crítico ao situarem a difusão do empreendedorismo na educação relacionada às transformações do capitalismo contemporâneo. A partir de então, introduzem as ideias que serão expostas a seguir, com base nas investigações que completam a categoria das pesquisas críticas. Essas investigações compartilham, além de outras coisas, da opção por eleger os estudos do filósofo Michel Foucault para a sustentação de suas respectivas análises.

O primeiro dos quatro estudos que se referenciam nos pensamentos de Foucault (2008) é o de Miguel e Tomazetti (2019). O texto usa como exemplo a campanha sanitária denominada “Zikazero” (2015-2016) para fazer algumas aproximações do papel que a educação tem exercido na governamentalidade neoliberal a respeito das tecnologias de autoempresariamento dos sujeitos.

Os autores apresentam três conceitos trabalhados por Foucault (2008) – biopolítica, biopoder e governamentalidade⁵³ –, relacionando-os à referida campanha, com a finalidade de esclarecer como tais conceitos podem ser compreendidos na atualidade. Apesar dos três conceitos se relacionarem, apontaremos apenas o conceito de governamentalidade, por julgarmos ser o mais intrínseco à temática do empreendedorismo. Em linhas gerais, Foucault (2008) compreende ser a governamentalidade

⁵³ Mais informações podem ser encontradas nos escritos de Foucault, como em “Segurança, território, população” e em “Nascimento da biopolítica”, dois cursos proferidos no Collège de France, entre 1977 e 1979.

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

O termo governamentalidade, nessas diferentes caracterizações apresentadas por Foucault (2008), recebe principalmente um sentido político. Com isso, a “governamentalidade” problematiza o Estado como uma das possibilidades das múltiplas técnicas de governo (CANDIOTTO, 2010). A governamentalidade representa a chave analítica nos estudos de Foucault (2008) sobre as relações de poder. Em seu sentido mais amplo, está ligada também à relação entre o governo dos outros e o governo de si.

[...] o governo dos outros (governo político, doméstico, religioso, educacional) e o governo de si mesmo (autodomínio, autocontrole), entre as tecnologias de dominação e as técnicas de si, em virtude das quais estão estreitamente ligadas a condução dos indivíduos e a maneira pela qual eles mesmos se conduzem (CANDIOTTO, 2011, p. 105).

De forma sintética, Miguel e Tomazetti (2019) explicam, à luz do pensamento de Castro (2009), que governamentalidade é um instrumento utilizado por Foucault que o auxilia na “[...] compreensão da trama das relações de poder que interagem nos processos de construção das subjetividades no mundo ocidental” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2019, p. 4). Esse instrumento relaciona-se às noções de Estado e de população no que concerne à condução de condutas, tanto suas, quanto as dos outros.

Ainda conforme as ideias de Foucault (2008), as teorias liberais funcionam como técnicas de governo e, dentro desse contexto, o neoliberalismo apresenta-se como uma técnica de governar.

Na pesquisa de Costa (2016) encontramos a contextualização a respeito da governamentalidade neoliberal. Partindo dos estudos de Michel Foucault (2008), destaca que em 1960 aflui um novo tipo de economia política norte-americana (o neoliberalismo) em que a economia de mercado torna-se a base para o entendimento das relações e dos fenômenos sociais. O que acontece é que o mercado competitivo passa a ser

[...] a nova referência não somente da economia, mas de todas as demais instâncias sociais, e, além delas, da própria existência individual. A atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo

mercado de trabalho e de capitais, estimulou uma nova forma de subjetivação sujeitada, pela qual o indivíduo não passa de agente econômico. Ao constituir-se em referência quase exclusiva, o mercado produz individualizações vulneráveis e suscetíveis a seus apelos e estímulos incessantes (CANDIOTTO, 2010, p. 45).

Dentro desse contexto, conforme Miguel e Tomazetti (2019), com base em uma governamentalidade neoliberal, a escola funciona como uma maquinaria de produção das subjetividades requeridas pela sociedade atual e o discurso do empreendedorismo na educação visa a nada mais que a construção de uma subjetividade neoliberal nos estudantes. Essa subjetividade estaria em procurar a “inovação e o empreendimento do e no próprio sujeito como fórmula decisiva para a geração de renda pessoal e, portanto, para o possível êxito” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2019, p. 5).

De acordo com Costa (2009), a economia política neoliberal elege como foco de suas análises o comportamento humano e a racionalidade interna que o anima. O intuito é de estudar o “[...] trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce” (COSTA, 2009, p. 176). Dentro dessa perspectiva passa a se pensar e a considerar o indivíduo e o capital como um só, como nos explica o autor:

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

Desta forma, fica evidente que, a partir dos apontamentos do autor, os indivíduos não são mais vistos como sujeitos de direitos e, sim, como empresários de si mesmos. Partindo dessa linha de raciocínio, o autor vai demonstrar que na atual conjuntura da sociedade capitalista o que se busca é a potência de individuação de cada um, ou seja, o quanto de investimento cada um é capaz de fazer em si mesmo para valorizar-se como microempresa. Dentro desse contexto, aponta que o discurso do empreendedorismo tem tomado grandes proporções no campo educativo, em que “[...] busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores” (COSTA, 2009, p. 181).

É importante notar a percepção do autor sobre o discurso que vem atingindo o âmbito educacional sobre o desenvolvimento de uma cultura empreendedora, em que

evidencia que “[...] o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo” (COSTA, 2009, p. 181).

A consequência disso é que a cultura do empreendedorismo trabalhada na educação tem sido venerada como um modo de vida que leva à fragmentação dos indivíduos, em que cada um funciona como uma empresa responsável por si mesmo, vinculando os envolvidos a uma tendência competitiva.

Acompanhando o raciocínio das pesquisas anteriores, temos o estudo de Silva (2011). O objetivo da sua investigação foi o de examinar as estratégias de constituição dos sujeitos universitários na atualidade. Para isso, analisa um total de 20 edições do caderno Vestibular/ZH, publicadas no período entre julho de 2006 e julho de 2007. Tal caderno é um produto midiático, publicado semanalmente, destinado aos jovens estudantes em processo preparatório para ingresso na universidade.

Conforme Silva (2011, p. 550), “os regimes de práticas (ou regimes de governo) operam desde uma mobilização de táticas e de estratégias”. No tocante às estratégias, é possível depreender que é o conjunto de saberes ou racionalidades existente na contemporaneidade que visa à formação de um determinado sujeito. Com relação às táticas, as define como sendo “[...] as ações/práticas micropolíticas que conduzem as condutas dos sujeitos, encaminhando para formas específicas de governamento das subjetividades” (SILVA, 2011, p. 550). Então, ao analisar o conteúdo dos cadernos Vestibular/ZH, o autor posiciona os modos de gestão dos corpos, das mentes ou das carreiras como táticas mobilizadoras de determinadas estratégias. Poderíamos interpretar que as ações e as práticas micropolíticas representam o meio para se alcançar um fim (constituição de um determinado sujeito).

As análises elaboradas por Silva (2011) se dividem em duas estratégias de governamento. Na primeira, temos a questão do empreendedorismo, que conduz a um jogo permanente de conquistas pessoais no mercado de trabalho. Já a segunda refere-se à gestão dos talentos, que interpela os estudantes a movimentar seus talentos naturais em competências diferenciadas e inovadoras. Destacaremos aqui apenas a primeira estratégia, por ser o foco deste estudo.

Na primeira estratégia identificada na análise dos conteúdos dos referidos cadernos, Silva (2011) aponta que a conquista aparece como uma racionalidade governamental. Explica que o acesso à universidade é tido como uma conquista, não simplesmente por seu lado positivo, mas, sim, em um sentido concorrencial, como num verdadeiro combate, em que há o vencedor e o perdedor. Para que o jovem esteja no time

dos vencedores, é importante que ele invista em si continuamente. É, então, “um processo de fabricação permanente” (SILVA, 2011, p. 550), em que o jovem precisa governar a si mesmo. Essa conquista está atrelada a outros dois aspectos, quais sejam, sua ligação ao mercado de trabalho (cada vez mais flexível e incerto) e o seu fator de realização pessoal (esforço individual). Isso faz com que os indivíduos, os universitários, no caso do estudo, vivam em uma eterna competição, sempre em busca de vencer o outro e vencer a si mesmo. Isso nos remete aos postulados do empreendedorismo no que concerne à formação de indivíduos dispostos a correr riscos no intuito de superar não só os seus concorrentes, mas a si mesmos.

O último dos artigos que compõe a categoria crítica é o de Calixto e Aquino (2015). O artigo também possui aporte teórico nas fundamentações de Foucault (2008), mas diferente do apontado em outras pesquisas, faz uma análise crítica do empreendedorismo, partindo do campo educacional pedagógico. Nas palavras dos autores, pretende-se “[...] pôr em causa o papel desempenhado pela racionalidade pedagógica moderna na constituição histórica do empreendedorismo, por meio da análise de um conjunto de textos fundadores da pedagogia no final do século XVIII e início do XIX” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 435). No estudo, o discurso do empreendedorismo é identificado como uma espécie de doutrina ético-política, em que o homem é produtor de si mesmo e responsável pelo seu capital.

Os autores escolhem analisar textos de três renomados pedagogos: Johann Pestalozzi: *Como Gertrudis ensina* (1801/s.d); Friedrich Froebel: *A educação do homem* (1826/2001) e *Pedagogics of the kindergarten* (1861/1899); e Johann Herbart: *Pedagogia geral* (1826/2003); e ainda o romance de Johann Wolfgang von Goethe: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2009). As escolhas se dão por acreditarem que é a partir desse aporte teórico é que “[...] parece provir certos ecos que se fazem presentes naquilo que, hoje, apresenta-se sob o timbre discursivo do empreendedorismo” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 437).

De acordo com Calixto e Aquino (2015, p. 438), é de Pestalozzi, Froebel e Herbart que provém, dentre outros apontamentos, “[...] a noção de que a educação deve seguir uma ordem evolutiva e acompanhar o progresso das forças do homem”. Sendo assim, a “pedagogia deveria assumir flexibilidade, de forma a possibilitar que cada indivíduo encontrasse por si mesmo os caminhos de seu aprendizado” (ibidem). Essa concepção de pedagogia vincula-se ao conceito de indivíduo autogovernável, ou seja, em

se tratando do empreendedorismo, diz respeito ao indivíduo responsável pelas competências e habilidades que o fazem “dono de si mesmo”.

Ainda conforme os autores, na modernidade pedagógica, o governo de si transforma-se em meta do investimento pedagógico. Isso nos faz pensar sobre o papel da escola na formação dos sujeitos na atualidade e, conseqüentemente, no tipo de sociedade que se deseja formar.

O interessante estudo de Calixto e Aquino (2015) evidencia o que consideram ser uma das possibilidades para a “emergência da subjetividade empreendedora” no final do século XX, qual seja: “a de que seria possível domar o destino por meio da vontade e da mobilização dos próprios talentos” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 440). Ou seja, a formação da subjetividade empreendedora parte da mesma premissa idealista que fundamenta a Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003) e a Metodologia de Dornelas (2020) para o ensino médio, em que “[...] as coisas acontecem primeiro no mundo das ideias e não no das necessidades materiais” (CÊA; LUZ, 2006, p. 85).

Portanto, a relação apresentada no texto sobre as possíveis origens pedagógicas de um discurso que carrega traços peculiares aos ideais do empreendedorismo, de um “governo de si”, “senhor do seu próprio destino”, ou o mais atual, “patrão de si mesmo”, revelam a importância do entendimento da educação empreendedora por um viés crítico, em que se considerem não apenas o que está posto, mas suas causas e implicações no âmbito educacional.

Com base nos apontamentos feitos até o momento, pode-se observar que os textos da categoria crítica apresentam muitas semelhanças em relação ao entendimento do empreendedorismo na educação. A figura 3 sintetiza os principais termos e conceitos que caracterizam as pesquisas críticas.

Figura 3 – Principais termos e conceitos das pesquisas críticas



Fonte: Almeida e Chaves (2015); Dias (2010); Calixto e Aquino (2015); Miguel e Tomazetti (2019); Costa (2009); Silva (2011). Elaborado pela autora, 2020.

Com a representação da Figura 3, podemos interpretar que as pesquisas da categoria crítica buscam analisar o discurso do empreendedorismo na educação a partir de sua respectiva vinculação à difusão de princípios ideológicos ligados às transformações no modo capitalista de produção. Vimos, então, que ao contrário das pesquisas da categoria apologética, essas investigações buscam entender a relação do empreendedorismo na educação sob lentes mais ampliadas. Portanto, procuram desnaturalizar as relações sociais de produção e os discursos que visam a tornar o jovem empreendedor herói da sua própria vida.

Dessa forma, as pesquisas da categoria crítica complementam o entendimento sobre os matizes do empreendedorismo na educação. Essas pesquisas demonstram a preocupação por parte de autores na área da educação com o percurso do empreendedorismo no contexto educacional. Ou seja, questionam as reais intenções da implantação do empreendedorismo nas escolas e universidades, visto que suas raízes estão alicerçadas no campo econômico e nos estudos do comportamento e objetivam não superar, mas manter e justificar as causas das atuais mazelas sociais que encontram no próprio sistema capitalista.

A partir da análise teórica elaborada nesta seção, os matizes do empreendedorismo na educação, ou seja, os seus desdobramentos, podem ser classificados em três perspectivas. A primeira é representada pela criação de

metodologias que visam a levar a cultura empreendedora ao ambiente educacional, com prioridade aos jovens, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento de um suposto protagonismo. Na segunda, temos o olhar dos autores que fazem apologia à inserção do empreendedorismo na educação, com o argumento da atual necessidade de formar indivíduos com competências e habilidades empreendedoras, para que estes tornem-se sujeitos adaptáveis às demandas do mercado. E, por fim, na terceira, estão os estudiosos que são contrários à inserção dos fundamentos e pressupostos do empreendedorismo no âmbito educacional. Estes, no que lhes concerne, questionam a naturalização das mazelas sociais causadas pelo sistema capitalista de produção e indicam que o empreendedorismo inscreve-se no campo ideológico, o qual almeja o processo de individualização dos sujeitos como parte das concepções neoliberais que pretendem transferir responsabilidades do Estado aos indivíduos.

Na próxima seção buscaremos investigar a inserção do empreendedorismo na educação por meio da política pública. O objetivo principal será o de discutir a concepção de formação do jovem com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus. Mas, para tanto, buscaremos inicialmente discutir a política pública, que possibilita a inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio, como integrante de um movimento mundial que estabelece recomendações dos organismos multilaterais para a educação no século XXI.

SEÇÃO III

O empreendedorismo na política pública e a concepção de formação do jovem com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus

Nesta terceira e última seção, é apresentada a percepção sobre o empreendedorismo na educação atrelado ao espaço da política pública. De forma geral, pretende situar a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus como parte de um movimento global que estabelece recomendações dos organismos multilaterais para a educação no século XXI e, de forma específica, discutir que concepção de formação do jovem é pretendida com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus.

No intuito de situar a temática a partir do aspecto mais global, esta será vinculada às valiosas discussões e reflexões proporcionadas durante as aulas da disciplina “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”, cursada durante o mestrado⁵⁴. O contato com diversas produções e os ricos debates possibilitaram a compreensão das influências que os organismos multilaterais exercem na formulação das políticas educacionais no Brasil. Sendo assim, para a análise de políticas nacionais e locais é necessário considerar em que contexto são produzidas e quais as interferências de tais organismos em suas formulações.

Com relação ao incentivo da associação do empreendedorismo à educação, é importante pontuar que esta, como vimos nas seções anteriores, ocorre no contexto mais amplo de transformações no modo capitalista de produção, vinculada ao processo de globalização do modelo neoliberal. Tal associação é reforçada principalmente por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (LIMA, 2008). Dessa forma, no tocante à criação de políticas que visam à inserção do empreendedorismo no campo educacional, os organismos multilaterais têm exercido grande influência, como veremos adiante.

A partir da análise desses aspectos globais sobre as políticas que vinculam o empreendedorismo ao campo educacional, tratamos da temática no âmbito nacional,

⁵⁴ O curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, modalidade *stricto sensu*, é composto por quatro linhas de pesquisa: Linha 1 – Processos Educativos e Identidades Amazônicas; Linha 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; Linha 3 - Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos; e Linha 4 - Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. A disciplina “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional” é específica da Linha 2, à qual se vincula esta pesquisa.

ressaltando que no Brasil existe um grande movimento tencionado à incorporação das pautas do empreendedorismo nos currículos escolares, principalmente no ensino médio (SILVA, 2016). Esse movimento ganha expansão com a mais recente reforma do ensino médio, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reformula o ensino médio e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Para tratar da temática de forma local e específica, ou seja, discutir que concepção de formação do jovem é pretendida com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus, o estudo abordou o contexto de criação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pois a partir desta há o incentivo ao empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Além disso, o estudo analisou os documentos relacionados ao componente curricular “Projeto de vida e Empreendedorismo” das escolas do Proeti/Manaus, dentre outros, a fim de identificar e discutir a concepção de formação do jovem com base no empreendedorismo.

Pela análise dos documentos, foi possível identificar que o empreendedorismo aparece atrelado a duas categorias denominadas “protagonismo juvenil” e “projeto de vida”. Desse modo, inferimos que a formação com base no empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus objetiva tornar o jovem protagonista do seu projeto de vida, ou seja, protagonista de sua própria trajetória. Todavia, ser um jovem empreendedor, protagonista do seu projeto de vida, implica na formação de caráter individualista e neoliberal. O propósito seria o de formar o jovem empreendedor, responsável pelo seu êxito ou fracasso frente aos desafios do mundo, minimizando a responsabilidade do Estado como parte de um cenário de profundas modificações nas relações de trabalho no século XXI.

3.1 O empreendedorismo como alvo das políticas educacionais no contexto internacional e nacional

A discussão sobre a atual tendência à inserção do empreendedorismo no campo da educação precisa considerar as formulações de políticas educacionais. Para falar em tais políticas, é importante relacioná-las à atuação dos organismos multilaterais, pois de acordo com Canan (2016), as ações de organismos internacionais têm direcionado os rumos da educação. Como exemplo é possível mencionar o Banco Mundial, que

principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, tem sido o grande financiador e mentor de programas educacionais para países da América Latina e Caribe.

Organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial, são responsáveis pela organização de importantes eventos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) de Jomtien (1990), o Fórum Mundial de EPT de Dakar (2000) e o Fórum Mundial de EPT de Incheon (2015), nos quais foram elaborados documentos que subsidiam a criação de políticas educacionais, especialmente nos países da América Latina e Caribe.

Conforme Canan (2016, p. 26), os países da América Latina e Caribe, principalmente em razão de suas carências econômicas, tornam-se terrenos férteis para a prática de “políticas imperialistas de cunho neoliberal conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista”. A autora também destaca que organismos como a CEPAL, a UNESCO e o Banco Mundial estão no bojo da globalização e que a questão econômica constitui-se no campo privilegiado das políticas educacionais propostas por esses organismos.

A partir desses apontamentos sobre a influência exercida por tais organismos nas políticas educacionais, identificamos dois documentos internacionais que propõem a articulação do empreendedorismo ao campo educacional, um deles refere-se ao contexto da América Latina e o outro ao contexto mais geral⁵⁵. Para complementar o estudo, apontamos algumas contribuições da tese de Coan (2011) para a compreensão dessa temática no contexto europeu.

Com relação ao contexto da América Latina, encontramos na revista do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC⁵⁶, publicada pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), a inclusão de um quinto pilar para a educação, além daqueles já registrados no relatório Jacques Delors, denominado “aprender a empreender”⁵⁷.

⁵⁵ A agenda da Educação 2030 é universal e pertence ao mundo inteiro, tanto aos países desenvolvidos, quanto àqueles considerados em desenvolvimento (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2016).

⁵⁶ O PRELAC é o resultado do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Foi criado como contribuição estratégica para o cumprimento das metas do programa “Educação para Todos”, principalmente em relação à promoção da qualidade da educação. O projeto objetiva promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano. Disponível em: <http://inep.gov.br/unesco>.

⁵⁷ Revista PRELAC, Ano 1, n. 0, agosto de 2004.

Os quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors são um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. O PRELAC explicita, por sua importância, um pilar adicional: aprender a empreender (UNESCO/PRELAC, 2004, p. 9).

De acordo com a UNESCO, a adição do “aprender a empreender” como um dos pilares da educação faz parte dos focos e estratégias que os países da América Latina devem considerar para discernir o sentido da educação num mundo de incertezas e mudanças. Isso ajudaria a “construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos” (UNESCO/PRELAC, 2004, p. 9).

Então, podemos inferir que a inserção de um quinto pilar à educação, o empreendedorismo, do modo como apresenta a UNESCO (2004), está vinculada à criação de subjetividades. Como vimos anteriormente, para Miguel e Tomazetti (2019), o discurso do empreendedorismo na educação visa a nada mais que a construção de uma subjetividade neoliberal nos estudantes. Essa subjetividade consistiria em procurar a “inovação e o empreendimento do e no próprio sujeito como fórmula decisiva para a geração de renda pessoal e, portanto, para o possível êxito” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2019, p. 5).

A esse respeito, Calixto e Aquino (2015) dizem da emergência de uma subjetividade empreendedora no final do século XX. A formação de uma subjetividade empreendedora coloca o indivíduo como responsável direto por seu êxito ou fracasso diante dos desafios presentes no mundo capitalista.

Perante o exposto, podemos compreender que a “construção dos sentidos” a que se refere a UNESCO (2004), com base no quinto pilar da educação (aprender a empreender), leva à construção de uma subjetividade empreendedora, em que o indivíduo percebe a si mesmo como uma empresa (passível de investimentos), os outros como concorrentes e a vida como uma competição (vence quem for melhor).

Ainda sobre o referido documento, Silva e Cária (2015) entendem que, para a UNESCO (2004), a apresentação de um quinto pilar para a educação representa uma estratégia para enfrentar os problemas sociais e econômicos da atualidade, além de cumprir as metas do programa “Educação Para Todos”.

No contexto europeu, a temática do empreendedorismo e sua vinculação ao campo educacional também tem ganhado visibilidade na atualidade. O denso e valioso estudo de Coan (2011) traz contribuições relevantes para o entendimento da temática de forma crítica. Aqui apontaremos apenas alguns aspectos do seu estudo no intuito de identificar a adoção do empreendedorismo por parte das políticas educacionais europeias.

O autor apresenta uma gama de documentos que sustentam a educação para o empreendedorismo no contexto da União Europeia (UE)⁵⁸ e revela que a educação para o empreendedorismo

[...] é algo consagrado nesse contexto e deve ser promovida em todos os Estados-Membros. Mais do que um princípio educativo ou orientação metodológica, trata-se da difusão de uma noção chave para a organização da cultura e construção de um novo senso comum, na medida em que têm como “satélites” vários conceitos tais como: cultura, coesão, responsabilidade e inclusão social, equidade, gênero, multiculturalismo, cidadania ativa, empregabilidade e inovação. Trata-se da consolidação de uma nova pedagogia da hegemonia para o contexto europeu centrado na responsabilização do indivíduo com sua própria formação e criação do seu posto de trabalho numa sociedade cada vez mais competitiva face à globalização do capitalismo. A educação para o empreendedorismo é justificada por seus proponentes como forma de ampliar o espírito empresarial sob os mais nobres argumentos, contudo, pouca ou nenhuma referência é feita às causas das atuais mazelas sociais que se encontram no próprio modo capitalista de produção que produz socialmente a riqueza, mas não as distribui (COAN, 2011, p. 283-284).

Com base na análise de muitos documentos providos da UE, o autor identifica que o empreendedorismo aparece ao lado de outros temas pertinentes à educação, como “melhoria da qualidade do ensino, aprendizagem ao longo da vida; desenvolvimento de competências-chave, elevação da escolaridade; formação de professores”, dentre outros (COAN, 2011, p. 284). Isso demonstra a atenção atribuída à essa temática no contexto da UE.

Ainda conforme Coan (2011), as justificativas para os estímulos à inserção do empreendedorismo na educação por parte da UE se dá em torno do possível desenvolvimento de competências nos indivíduos, para estimular iniciativas empreendedoras como estratégia de combate à crescente onda de desemprego. Dentro dessa conjuntura, a partir das orientações da UE e de organismos multilaterais, é implementado em Portugal o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE), com o objetivo de dotar os alunos de competências técnicas e comportamentais para o empreendedorismo.

O PNEE é caracterizado por Coan (2011, p. 368) como um programa de “afirmação da hegemonia do projeto burguês de Terceira Via”, pois no seu entendimento expressa o interesse capitalista na promoção de suas necessidades por meio da educação escolar. Nesse sentido, entende que os textos do referido programa assumem “discursos

⁵⁸ É uma instância que desde da década de 1990 tornou-se referência em questões educativas e que desde então funciona como fonte de elaboração de políticas no campo da educação e da formação (ALMEIDA; CHAVES, 2015).

empresariais de inadequação da escola aos tempos atuais e propõem que a educação escolar dê sua contribuição para formar pessoas com espírito empreendedor” (ibidem).

Vale enfatizar, também, que o programa é desenvolvido em Portugal, país caracterizado como um dos nove países mais pobres se comparado aos outros vinte e sete que compõem a UE. A esse respeito, Almeida e Chaves (2015, p. 515) lembram que, apesar dos apelos ao empreendedorismo se espalharem por toda a Europa, “ganham particular relevo nos países do sul do continente, onde a crise europeia ecoa de forma mais aguda”, como por exemplo, em Portugal.

Outro documento que trata da temática do empreendedorismo e sua vinculação ao campo da educação é a Declaração de Incheon (2016). O principal objetivo da Declaração é expressado pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades” e para isso define metas e estratégias.

No que concerne à temática aqui estudada, é evidente que dentre as sete metas para a educação até o ano de 2030 está a de “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e *o empreendedorismo*” (INCHEON, 2016, p. 17, grifos nossos).

Uma das explicações para a formulação dessa meta é justificada pelo apontamento a seguir:

No contexto de um mercado de trabalho que muda rapidamente; do desemprego cada vez maior, principalmente entre **jovens**; do envelhecimento da força de trabalho em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos, todos os países têm enfrentado a necessidade de **desenvolver os conhecimentos**, as **habilidades** e as **competências** das pessoas para um **trabalho decente**, o **empreendedorismo** e a vida (INCHEON, 2016, p. 8, grifos nossos).

Observa-se que um dos compromissos da educação para os jovens nos próximos anos é o de lhes assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas “úteis” para o mercado de trabalho, pois este vive em constante mudança e apresenta altos índices de desemprego, sobretudo entre os jovens. Dentro dessa perspectiva, podemos interpretar que existem aqueles conhecimentos, habilidades e competências que levam os jovens ao “trabalho decente”⁵⁹ (trabalho seguro e regulado), mas há também aquelas que

⁵⁹ “Al acunãr el concepto de trabajo decente, la OIT ha reafirmado su compromiso de ayudar a las mujeres y los hombres que se mueven en el mundo del trabajo a perseguir su bienestar y a cultivar sus aspiraciones en condiciones de libertad, dignidad, seguridad económica e igualdad de oportunidades. No se trata simplemente de crear puestos de trabajo, sino que han de ser de una calidad. Deben existir oportunidades de empleo porque el trabajo decente resulta inconcebible sin empleos, aunque cumplir este objetivo no

direcionam o jovem ao empreendedorismo, ou seja, ao mundo da informalidade⁶⁰. Isso é perceptível quando se identifica uma das estratégias para a efetivação dessa meta, em que se deve coletar dados sobre a “demanda em constante mudança de habilidades para guiar o desenvolvimento dessas mesmas habilidades, reduzir as disparidades e responder às mudanças do mercado de trabalho [...]”, assim como responder às necessidades da “economia informal” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2016, p. 9).

A economia informal está relacionada, dentre outras coisas, “ao empreendedorismo, à autonomia e à ausência de regulamentações legais” (MATSUO, 2009, p. 87). Conforme Alves e Tavares (2006), a partir da década de 1990, no Brasil, se intensificam as formas de trabalho precarizadas, acompanhando o movimento mundial de reestruturação produtiva. Nesse panorama, a economia informal passa a combinar várias formas de informalidade. Atualmente, no Brasil,

Aumentam tanto as formas tradicionais, a exemplo do trabalho por conta própria, quanto categorias mais recentes, que são os trabalhadores submetidos a sucessivos contratos temporários, sem nenhuma estabilidade e sem registro em carteira, podendo estar nas atividades ‘instáveis’ ou temporárias, ou mesmo desempregados (ALVES; TAVARES, 2006, p. 431).

Para as autoras, a informalidade engloba muitas situações que incorpora tanto as atividades informais tradicionais, quanto as atuais formas de trabalho precário. Entendem, também, que fazem parte desse grupo: os trabalhadores informais tradicionais (baixa capitalização, renda para consumo individual e familiar), trabalhadores assalariados sem registro (sem carteira assinada) e os trabalhadores por conta própria (produtor simples de mercadorias que conta com força de trabalho própria ou da família e, em alguns casos, subcontrata força de trabalho assalariada) (ALVES; TAVARES, 2006).

resulta suficiente. El trabajo debe ser además productivo y generar suficientes ingresos. También deben garantizarse en él los derechos y la representación de las personas, amén de ofrecer a éstas una seguridad socioeconómica mínima mediante una protección social adecuada” (OIT, 2004, p. 45). Sendo assim, para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho decente é definido como aquele que seja produtivo e de qualidade, garantindo ao trabalhador condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade (PASCHOAL et al. 2013, p. 323).

⁶⁰ A informalidade é entendida aqui como o que Cacciamali (2000 apud ALVES; TAVARES, 2006, p.429) denominou “*proceso de informalidade* que se refere às diferentes formas de inserção do trabalho que se originam dos processos de reestruturação das economias mundial, nacionais e locais”. Nesse sentido, considera duas “categorias de trabalhadores como participantes da informalidade: **os assalariados sem registro**, que são contratados de forma ilegal e não têm acesso a um conjunto de garantias sociais, e **os trabalhadores por conta própria**, que atuam na área da prestação de serviços e contam com a ajuda de familiares ou de ajudantes assalariados como extensão do seu próprio trabalho, visando à obtenção de uma renda para a sua reprodução e de sua família”.

Com base nessas explicações, fica claro que o empreendedorismo possui relação com a economia informal. Então, podemos entender que o desenvolvimento de capacidades e habilidades para atender às necessidades do setor informal estaria vinculado à formação de competências e habilidades empreendedoras nos indivíduos (jovens). Desta forma, uma das metas para a educação nos próximos anos é o desenvolvimento de tais competências e habilidades, principalmente nos jovens.

Observamos, então, com base nos documentos analisados anteriormente, que existe uma articulação global para o estímulo da educação para o empreendedorismo em diferentes países, protagonizada principalmente pelos organismos multilaterais. Esse movimento tem influenciado a criação de programas e políticas educacionais com foco nessa temática, como nos mostrou Coan (2011). A seguir, procuraremos identificar como esse movimento tem influenciado as políticas educacionais no contexto nacional, sobretudo as políticas para o ensino médio.

No Brasil, o ensino com foco no empreendedorismo é iniciado pela oferta de disciplinas em cursos de Administração. O professor Ronald Degen é referenciado por ser o pioneiro na área, pois foi o primeiro a introduzir na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, em 1981, uma disciplina voltada à temática, intitulada Novos Negócios. Essa disciplina era oferecida inicialmente no CEAG – Curso de Especialização em Administração para Graduados e, depois, tornou-se disciplina ofertada também na graduação, no mestrado, no doutorado e no MBA (DOLABELA, 2008b; LAVIERI, 2010).

A partir desse marco, outras iniciativas começam a delinear a inserção do empreendedorismo no campo da educação. Alguns exemplos, ainda no meio acadêmico, podem ser citados, como a USP, que começou a oferecer o curso de empreendedorismo em 1984. A criação da Escola de Novos Empreendedores (ENE), em 1992, por meio da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também representa uma importante iniciativa, visto que a ENE se “[...] constituiu em um dos mais significativos universitários de ensino e pesquisa em empreendedorismo” (DOLABELA, 2008, p. 40).

Mas de acordo com Dornelas (2008), o movimento do empreendedorismo e da educação empreendedora só começa realmente a ganhar forma no país a partir da década de 1990, com a criação de entidades como o SEBRAE e a Softex.

Antes disso, praticamente não se falava de empreendedorismo e em criação de pequenas empresas. Os ambientes político e econômico do país não eram propícios, e o empreendedor praticamente não encontrava informações para

auxiliá-lo na jornada empreendedora. O Sebrae é um dos órgãos mais conhecidos do pequeno empresário brasileiro, que busca junto a essa entidade todo o suporte de que precisa para iniciar sua empresa, bem como consultorias para resolver pequenos problemas pontuais de seu negócio. O histórico da entidade Softex pode ser confundido com o histórico do empreendedorismo no Brasil na década de 1990. A entidade foi criada com o intuito de levar as empresas de software do país ao mercado externo, por meio de várias ações que proporcionavam ao empresário de informática a capacitação em gestão e tecnologia (DORNELAS, 2008, p. 10-11).

Com relação a essas entidades, sem dúvidas o SEBRAE tem se destacado como um dos principais incentivadores à inserção do empreendedorismo na educação (DIAS, 2009). Para tanto, realiza cursos relacionados à temática em escolas de diferentes regiões brasileiras.

No âmbito das políticas públicas, vale destacar que a consolidação e a disseminação da educação empreendedora no contexto brasileiro está vinculada ao lançamento de programas do Governo Federal, como: Brasil Empreendedor (1999), Técnico Empreendedor (2002), Educação Empreendedora para o ensino médio (2002) e Jovem Empreendedor (2004) (SOUZA, 2006).

Como destacado anteriormente, o ensino do empreendedorismo no Brasil passa a ganhar espaço no âmbito educacional no final do século XX, voltado principalmente ao ensino superior e a cursos profissionalizantes. Contudo, de acordo com Silva e Cária (2015), o ensino do empreendedorismo atualmente tem como cerne a educação básica, com destaque para o ensino médio.

Para o MEC, as diretrizes e os pilares da educação nacional, expressados na LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sugerem que a escola deve trabalhar na perspectiva da educação empreendedora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quer uma escola democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Esses princípios contidos nos seus artigos vão encontrar concordância com os princípios norteadores do empreendedorismo. Tanto as definições iniciais como as atualizadas do empreendedorismo exigem do empreendedor comportamento quanto os definidos pela LDB. Conclui-se que a LDB quer uma **escola empreendedora** (BRASIL, 2009a, p. 12, grifos do autor).

Essa escola empreendedora almejada pela LDBEN deve preparar no sentido de formar uma sociedade empreendedora que seja democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Para que isso seja possível, os professores precisam adotar posturas e práticas empreendedoras,

com o propósito de formar alunos empreendedores, que possam agir de forma empreendedora diante dos desafios da vida (VILLELA, 2005).

Conforme Silva (2016), existe, nas diferentes regiões brasileiras, um forte movimento tencionado à incorporação das pautas do empreendedorismo nos currículos escolares, principalmente no ensino médio. Esse processo ocorre por diversas táticas, “desde a inserção de disciplinas ou de projetos permanentes sobre a temática até o desenvolvimento de ações pontuais, com incentivos de agentes públicos e privados” (SILVA, 2016, p. 188).

Ao encontro das afirmações de Silva e Cária (2015) e Silva (2016), analisamos a seguir, a partir de dois documentos estaduais para o ensino médio, como o movimento de inserção do empreendedorismo na educação, incentivado pelos organismos multilaterais, tem se efetivado na educação brasileira.

O primeiro documento é o “Plano Estadual de Educação Empreendedora (PEEE): Material de Apoio ao Currículo da Educação Básica” e situa-se no âmbito do Governo do Estado de São Paulo. O PEEE foi criado pela Lei nº 15.693, de 03 de março de 2015, e almeja a inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e escolas técnicas do estado.

No referido documento a criação do PEEE é justificada pela atual formação necessária aos jovens estudantes, a fim de que estes possam enfrentar os desafios que marcam o início do Século XXI. Com isso, pretende desenvolver uma formação baseada em “novas atitudes e valores frente aos cenários que se revelam para os estudantes da educação básica” (SÃO PAULO, 2017, p. 11).

Ainda conforme o documento, essas atitudes e valores estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades empreendedoras, como “atitudes e comportamentos inovadores, identificação e uso de oportunidades, trabalho em equipe, criação de projetos e atitudes e comportamentos que contribuam para o desenvolvimento da sociedade” (SÃO PAULO, 2017, p. 11). Para isso, o documento apresenta como objetivos:

OBJETIVO GERAL: Formar estudantes com conhecimentos, habilidades e atitudes empreendedoras capazes de transformar ideias em soluções inovadoras, que poderão gerar benefícios e prosperidade para si e para sociedade, de modo a decidir sobre o futuro profissional e da localidade em que está inserido. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1. Sensibilizar o aluno a respeito do empreendedorismo e da carreira empreendedora; 2. Desenvolver atitudes, habilidades e comportamentos empreendedores; 3. Identificar e explorar oportunidades de negócio e de mercado de trabalho; 4. Criar projetos de empreendimentos inovadores; 5. Aprender a trabalhar em equipe; 6. Contribuir com o desenvolvimento da sociedade (SÃO PAULO, 2017, p. 12).

Para cada objetivo específico, a proposta apresenta um conjunto de habilidades empreendedoras que o estudante deverá adquirir. Essas habilidades são sintetizadas da seguinte forma: 1) Aprender a inspirar-se para empreender; 2) Aprender a comportar-se de forma empreendedora (autoconhecimento, autoavaliação, automotivação, etc.); 3) Aprender a identificar e explorar uma oportunidade de negócio empreendedor; 4) Aprender a realizar uma ação empreendedora; 5) Aprender a liderar e mobilizar pessoas; e 6) Aprender sobre cultura empreendedora.

Ainda de acordo com o documento, o empreendedor é aquele que “age como protagonista para transformar sonhos e/ ou ideias em realidade, por meio de iniciativas criativas que levem à realização pessoal com projetos inovadores, postura ética e prosperidade” (SÃO PAULO, 2017, p. 23). Mesmo que não haja menção no documento, é possível observar que a proposta do PEEE vai ao encontro das ideias de Dornelas (2008; 2020), pois também considera que o empreendedor age para transformar sonhos em realidade e busca transformar ideias em oportunidades. Outra semelhança diz respeito às habilidades empreendedoras descritas no plano e às habilidades denominadas Poderes empreendedores do IFA, em Dornelas (2020).

O segundo exemplo sobre a inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio no país é demonstrado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. No documento “Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio” é apresentada a sequência de conteúdos/expectativas de aprendizagem que devem ser vivenciados nas aulas referentes ao componente curricular “Projeto de Empreendedorismo”, ao longo do ensino médio.

Conforme o documento, em Pernambuco, as Escolas de Referência em ensino médio possuem carga horária específica destinada ao componente curricular “Projeto de Empreendedorismo” na parte diversificada do currículo. Sendo assim, a proposta do documento é sistematizar os conteúdos e as capacidades de aprendizagem a serem desenvolvidas com base nesse componente curricular.

Os conteúdos são divididos por cada ano do ensino médio. Vejamos alguns deles: 1º Ano – Conceitos básicos de Empreendedorismo, Empreendimento para viver – Características do Comportamento Empreendedor, Projeto de Vida, Processo de Abertura de Empresas/Tipos de Sociedade Empresarial; 2º Ano – Risco e Análise de Risco, Mercado Financeiro – Produto Bancário, Bolsa de Valores, Cotação de Dólar X Empreendimento, Qualidade no Mercado Empreendedor; e 3º Ano – Consolidação do Projeto de Vida, Mercado de Trabalho no Estado de Pernambuco, Liderança, Elaboração

de um Currículo, Processo Seletivo de Emprego – Etapas, Avaliação do Processo de Seleção, Plano de Negócios – Análise de Resultados.

O interessante, ao observar a proposta dos conteúdos, é que nos dois primeiros anos do ensino médio pretende-se desenvolver competências empreendedoras nos alunos com ênfase na criação de negócios. Todavia, no último ano, o aluno deve aprender a elaborar o currículo para concorrer a uma vaga de emprego. Uma leitura possível é a de que se o aluno não conseguir um emprego, pode abrir o seu próprio negócio, o que reforça a compreensão de que a inserção do empreendedorismo nessas escolas tenta colocar o jovem como responsável direto por sua sobrevivência.

A inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio é uma tendência reforçada pela atual reforma do ensino médio, efetivada pela promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Sendo assim, a seguir buscaremos compreender em que conjuntura ocorre a elaboração desta reforma e como as ideias do empreendedorismo no ensino médio ganham destacada visibilidade a partir dela.

3.2 Ensino médio como campo de disputas: o contexto de criação da Lei nº 13.415/17

Para compreender as implicações históricas que envolvem a última etapa da educação básica, o ensino médio, é necessário pontuar que ao longo de sua trajetória são travadas disputas em torno do seu sentido e finalidade e tais disputas têm se intensificado nos últimos 20 anos (SILVA; SCHEIBE, 2017). A atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) está vinculada a esse campo de disputas, como veremos nesta seção. Além disso, situaremos também a visibilidade concedida ao empreendedorismo pelo normativo em tela.

Quando o assunto é reforma do ensino médio, as disputas às quais nos referimos dizem respeito, de modo geral, ao tipo de formação que se pretende nesta etapa de ensino, ou seja, formação em caráter de terminalidade para o mundo do trabalho e formação propedêutica para prosseguimento dos estudos (MACHADO; LIMA, 2014). Nas palavras de Leão (2018, p. 5), essas disputas se dão em torno da tensão entre universalização *versus* seletividade, desse modo, de um lado “[...] uma perspectiva democratizante que defende o direito a uma formação geral para todos os jovens brasileiros” e, de outro, “[...] uma posição seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares”.

Tais disputas geraram uma dualidade⁶¹ estrutural que configuraram, ao longo da história, diferentes propostas para o ensino médio no Brasil. Por isso, para compreender como a atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) se articula a propostas anteriores, se faz necessário percorrer o histórico das principais mudanças nesta etapa de ensino, por meio da política pública. Esse movimento possibilitará a intertextualidade⁶² entre os textos da política, pois estes “[...] devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Na educação, a dualidade se configura a partir do momento em que pequena parcela das classes populares passa a ter acesso à escola (LOPES; BORTOLLO; ALMEIDA, 2016). Contudo, é importante saber que essa dualidade é reflexo da própria organização do sistema capitalista baseado na divisão de classes e na divisão social do trabalho que separa o trabalho manual do intelectual. Nesse sentido oferece “educação mínima para o trabalhador manual e máxima para a elite intelectual” (LOMBARDI, 2018, p. 83).

No caso do ensino médio, a referida dualidade consolida-se a partir de diferentes reformas, a exemplo da Reforma Capanema de 1942.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 07).

Nesse período, a mencionada reforma, juntamente com outras leis, foi planejada para atender às mudanças oriundas do mercado de trabalho. Para tanto, os cursos médios de segundo ciclo, com duração de três anos, eram destinados à preparação dos estudantes para ingresso no ensino superior e nos cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial, que eram voltados principalmente à formação profissional.

As mudanças advindas de tais legislações permitiram o oferecimento de diferentes tipos de formação: propedêutica, destinada aos que iriam conduzir a nação, e

⁶¹ A dualidade se configura na existência de um sistema dual de educação, que visa a atender os interesses das diferentes classes existentes no interior da sociedade (LOPES; BORTOLLO; ALMEIDA, 2016, p. 555).

⁶² Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

profissional, para aqueles que iriam impulsionar o processo de industrialização (LOPES; BORTOLLO; ALMEIDA, 2016). Com isso, consolida-se formalmente a dualidade no ensino médio.

É somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024 de 20, de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que é manifestada a equivalência entre os dois modelos (secundário de 2º ciclo e profissional), sendo assim, o ensino médio passa a ter como objetivo a formação para o trabalho ou para o ingresso no ensino superior (SAVIANI, 2019). Mas a equivalência estabelecida, apesar de importante para democratização do ensino, não foi capaz de superar a dualidade estrutural, uma vez que permanecem duas redes de ensino (KUENZER, 2001).

Em 1971, no contexto da ditadura militar, a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto (BRASIL, 1971), veio fixar as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (SAVIANI, 2019) e mudar a organização da educação, transformando o ensino médio em 2º grau. Desta forma, substituindo os ramos secundário e propedêutico pela obrigatoriedade da habilitação profissional, sob o argumento da necessidade de formação de mão de obra qualificada. Para Kuenzer (2001), essa proposta interligada ao modelo político e econômico do período da ditadura revela pelo menos três objetivos:

- 1) a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- 2) a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- 3) a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 2001, p. 17).

Ainda sobre as justificativas para as mudanças ocorridas no ensino médio nesse período, com destaque à formação profissional de maneira compulsória, estavam as de que o ensino geral não atendia às demandas por técnicos no país, assim como não respondia aos anseios dos jovens que não conseguiam ingressar no ensino superior e, tampouco, à inserção no mercado de trabalho devido à ausência de habilitação profissional (LOPES; BORTOLLO; ALMEIDA, 2016).

Todavia, essa essência profissionalizante assegurada pela referida lei revelou o que Zibas (2005a, p. 1067) denominou “duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico”. Sendo assim,

De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio (ZIBAS, 2005a, p. 1067).

A generalização da profissionalização do então ensino de 2º grau é alterada com a publicação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982). Apesar disso, de acordo com Kuenzer (2001, p. 25), a proposta constituiu-se apenas em um arranjo conservador a fim de assegurar a “escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais”. Para Zibas (2005a), essa mudança representou, sobretudo, a já almejada conquista das camadas médias na garantia de um maior percurso escolar aos seus filhos.

Após trinta e cinco anos da primeira LDBEN (Lei nº 4024/61)⁶³, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda legislação educacional (Lei nº 9394/96), que tinha como finalidade orientar a educação nacional. O período marcado pelo fim da ditadura civil-militar e intensa mobilização da sociedade civil para a transição democrática é considerado importante para compreender o processo de elaboração da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) e, conseqüentemente, os rumos do ensino médio no país. Nessa época houve intensa articulação e mobilização de profissionais e setores progressistas da sociedade para que o direito à educação pública, laica, democrática e gratuita estivesse incorporado à Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Os primeiros projetos para a elaboração da nova LDBEN/1996 (BRASIL, 1996)⁶⁴ foram construídos em um contexto diferente daquele em que ocorre a sua aprovação. Esses projetos inaugurados no final da década de 1980 eram expressão da vontade coletiva, marcados pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo (SILVA, 1998). Dessa maneira, foram construídos com base no contexto sócio-político-econômico que marcava o período da redemocratização do país e representava a

⁶³ É considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que norteou a educação no Brasil, apesar das alterações produzidas no bojo do regime militar, como a Lei da Reforma Universitária — a 5.540/68 — e a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus — a 5.692/71 — que, por sua vez, também foi alterada no que se referia ao Ensino Profissionalizante pela 7.044/82 (SAVIANI, 2019; SILVA, 1998).

⁶⁴ O primeiro projeto foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988. Na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara o projeto original foi emendado pelo próprio autor por meio de novas versões e outros projetos foram a ele anexados, além de inúmeras sugestões apresentadas formal e informalmente. O relator do assunto, deputado Jorge Hage, trabalhou sobre todo o material disponível, ouvindo democraticamente todos os que pudessem contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, chegando a um projeto-substitutivo que foi aprovado na Comissão em 28 de junho de 1990 (SAVIANI, 2019). A partir de então, outros projetos foram elaborados até chegar ao que foi aprovado.

luta daqueles comprometidos com a construção de um sistema democrático de educação pública.

Entretanto, do primeiro projeto até o que foi aprovado⁶⁵ houve um esvaziamento das ideias que representavam a vontade coletiva. Assim, como a construção da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) foi marcada pelo campo de disputas em torno de atender diferentes interesses, o contexto em que ocorre a sua aprovação já não se caracterizava como o mesmo em que foram concebidas as suas ideias iniciais. O texto aprovado buscou moldar-se a partir das orientações políticas articuladas às novas exigências do mercado que almejava, entre outras coisas, a minimização do papel do Estado com relação aos direitos sociais.

Dessa maneira, a aprovação da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) ocorre no momento de profundas mudanças na redefinição do papel do Estado relacionadas às alterações no âmbito de um movimento maior de crise do capitalismo. O Estado passa a assumir um forte papel de regulador e avaliador da educação, enquanto transfere para a sociedade, no caso, para as escolas, o financiamento e a garantia de qualidade (PERONI, 2003).

O esvaziamento das ideias do texto inicial ao aprovado foi feito por meio de duas técnicas: sobreposição do texto do projeto coletivo e da criação de lacunas a serem preenchidas por reformas setorializadas (SILVA, 1998). Com isso, apesar da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) representar um marco importante para a educação brasileira, o seu texto final, ainda que preserve elementos do projeto coletivo, retira ou transforma dispositivos essenciais, como aqueles referentes ao ensino médio. Nas palavras de Saviani (2019), optou-se pela aprovação de uma lei “minimalista”, compatível com as ideias de um Estado mínimo para as questões sociais.

No que diz respeito à organização e finalidades do ensino médio, a primeira proposta para a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), apresentada pelo deputado Octávio Elísio, buscava superar a dualidade que marcará as antigas propostas para essa etapa de ensino. Sendo assim, foi orientada pelas ideias de uma possível e necessária relação entre

⁶⁵ Substitutivo Darcy Ribeiro, apresentado em março de 1996, com as suas sucessivas versões que resultaram no texto convertido na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vale ressaltar que este substitutivo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, “atropelou” as propostas iniciais para a nova LDBEN e buscou ajustar-se aos interesses privatistas como, por exemplo, às recomendações do Banco Mundial.

o conhecimento e a prática do trabalho. Com isso, considerava imprescindível o domínio teórico e prático da articulação entre o saber e o processo produtivo.

De acordo com Saviani (2019, p. 1358), as ideias para o ensino médio que orientaram a primeira proposta da nova lei educacional tinham como horizonte o de “[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. Nesse sentido, a escola teria a função de formar na perspectiva politécnica, ou seja, levaria ao domínio dos jovens os principais fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção. Isso, por sua vez, se diferenciaria do “mero adestramento em técnicas produtivas”. O conceito de politecnia refere-se ao

[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p. 140).

Essa concepção de formação politécnica tendo o trabalho como princípio educativo possibilitaria a unificação e distribuição igualitária dos conhecimentos teóricos e práticos socialmente construídos que envolvem a produção material da vida humana. Além disso, o domínio das diferentes técnicas utilizadas no processo produtivo permitiria o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Com a formação baseada nos ideários da politecnia, a profissionalização

[...] não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10).

Ainda no processo de elaboração da nova lei, o substitutivo Jorge Hage (1990), apesar de conter aspectos que em certa medida remetiam à histórica dualidade entre ensino básico e profissional, foi considerado importante por ter como eixo do ensino médio a educação politécnica ou tecnológica (SAVIANI, 2019). Contudo, como mencionado anteriormente, ao longo do processo de elaboração, transformação e, finalmente, aprovação da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), as ideias que deram início aos primeiros projetos de lei foram esvaziadas. A ideia de politecnia, por exemplo, se descaracterizou no decorrer desse processo, restando na lei aprovada somente

[...] o inciso IV do artigo 35 que proclamou como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...”, reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36:

“domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (SAVIANI, 2019, p. 5420).

Cabe lembrar que esse esvaziamento, no que se refere ao ensino médio, buscou ajustar-se aos interesses daqueles que buscam não superar, mas reafirmar a dualidade histórica que permeia essa etapa da educação básica. O texto aprovado deixou lacunas a serem preenchidas por outras reformas, no intuito de ajustar-se às orientações políticas dominantes no contexto dos anos 1990, presentes também nos dias atuais, que buscam privilegiar os interesses dos grupos privados.

Ao abandonar o eixo principal que orientou o primeiro projeto de lei para o ensino médio, no caso, a formação politécnica, em que o trabalho se constitui como princípio educativo, a lei aprovada, apesar de reconhecer que a formação profissional de qualidade só é possível com base na sólida educação geral, deixou lacunas para que legislação em caráter complementar estabelecesse mais uma vez estruturas paralelas de ensino (ZIBAS, 2005a).

Nesse contexto, no ano seguinte à aprovação da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que promoveu a desarticulação entre o ensino médio e o ensino técnico-profissional. Essa desarticulação possibilitou a oferta de “[...] cursos técnicos com currículo próprio de modo independente do ensino médio, podendo ser realizada somente nas modalidades concomitante ou subsequente” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1637). Com isso, foi reforçada a dualidade no ensino médio de forma a impossibilitar a formação com base nos pressupostos da politecnicidade.

Ainda na década de 1990, outras legislações vieram complementar a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) no tocante ao ensino médio, como a Resolução nº 03/98, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A principal característica dessas diretrizes refere-se à

[...] sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências [...] (ZIBAS, 2005a, p. 1073).

As DCNEM/1998 (BRASIL, 1998), baseadas na pedagogia das competências, buscaram estabelecer um conjunto de normatizações para a organização pedagógica e

curricular do ensino médio, a fim de moldar os sistemas de ensino na perspectiva da responsabilização individual dos sujeitos para a superação das desigualdades sociais criadas pelo próprio modelo capitalista de produção. De acordo com Zibas (2005b), as DCNEM/1998 (BRASIL, 1998) são criticadas por importarem do campo empresarial para área da educação conceitos como o “modelo de competências”, que levam para além da mencionada responsabilização individual dos sujeitos, a constante competição entre eles.

Além disso, conforme Drewinski (2009), a noção de competências marcadamente presente nas políticas públicas brasileiras a partir de 1990 substitui o conceito de qualificação voltada ao modelo taylorista/fordista, específica para determinado posto de trabalho, por uma qualificação flexível em que o trabalhador seja dotado de competências que lhe permitam se adaptar a ambientes instáveis. Portanto, para Ramos (2001, p. 15),

Enquanto o conceito de qualificação apresenta uma conotação societária e uma referência coletiva e integradora, porque se refere ao emprego numa sociedade contratual regulada e ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital e trabalho, a noção de competência tem uma conotação individual. Seu significado remete, sem mediações, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho.

Nesse sentido, podemos identificar nas DCNEM (BRASIL, 1998) o ressurgimento da TCH, por meio da noção de competências e, com ele, o conceito de empregabilidade, uma vez que se refere à capacidade individual de se tornar competente (SILVA, 2003) por meio de habilidades que tornem o indivíduo empregável. Mais adiante veremos que a atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) concede espaço para mais uma das novas faces da TCH, o empreendedorismo.

Contudo, é importante saber que ainda no percurso histórico sobre as reformas do ensino médio, após o período das reformas dos anos 1990, no ano de 2003, com ascensão de um novo governo no país, são iniciadas experiências consideradas mais democráticas, no sentido de uma maior abertura à participação de segmentos da sociedade na elaboração de políticas públicas. Com relação às políticas educacionais, de modo geral, Saviani (2018) considera que a partir do segundo mandato do então presidente Lula,

[...] o protagonismo dos educadores tornou-se mais efetivo, logrando vários avanços e convergindo para a I e II Conferências Nacionais de Educação (Conae), tendo como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2018, p. 25).

Sendo assim, durante o governo democrático-popular⁶⁶ (2003-2015) (FERREIRA, 2017), as políticas para o ensino médio, ainda que com muitas limitações, de certa forma contemplaram algumas das reivindicações históricas dos educadores progressistas por uma nova concepção de formação para os jovens dessa etapa de ensino, na perspectiva de uma formação integral.

Nessa conjuntura, o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que reestabelece a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Esse documento, como fruto de disputas, é considerado híbrido e permeado de contradições, mas representa um ganho político na perspectiva dos educadores que lutam para a superação da dualidade no ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O referido decreto regulamenta que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional pode se dar de forma integrada, concomitante ou subsequente (BRASIL, 2004). Nas palavras de Costa e Coutinho (2018, p. 1640), a formação almejada para o ensino médio com base na educação politécnica deve articular o ensino médio à educação profissional de forma integrada e não nas formas concomitante e subsequente, pois isso possibilitaria a “[...] materialização de uma formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Sendo assim, ao contrário das outras formas que permitem a desarticulação entre esses eixos, a educação profissional integrada ao ensino médio objetiva interligá-los. O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) foi transformado na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), levando a educação profissional técnica de nível médio a compor a educação básica como uma modalidade de ensino.

A referida lei possibilita que a formação profissional ocorra de forma integrada ao ensino médio, ou seja, permite que a formação básica e profissional ocorra “numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas” (RAMOS, 2011, p. 775). Mas para além dessa permissão, a concepção que busca integrar educação profissional e ensino médio corresponde às perspectivas teóricas que deram origem ao primeiro projeto de lei para a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996). Dessa maneira, o Ensino Médio Integrado (EMI) está vinculado à concepção de uma formação politécnica e às ideias do trabalho como princípio educativo. A proposta do EMI possui alicerce em

⁶⁶ “[...] caracterizado por práticas políticas de inclusão social, que mesmo difusas, contaram com a participação de um conjunto mais ampliado da comunidade educacional” (FERREIRA, 2017, p. 294).

[...] fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira (RAMOS, 2011, p. 775-776 grifos do autor).

Nesse caminho, convergindo para a concepção de um currículo integrado para o ensino médio e divergindo das diretrizes curriculares instituídas na década de 1990, foram traçadas novas DCNEM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), a fim de moldar os currículos do ensino médio sob a ótica de uma formação integral para os jovens. As novas DCNEM/2012 (BRASIL, 2012) foram delineadas na perspectiva

[...] do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23-24).

As DCNEM/2012 (BRASIL, 2012) definiam uma proposta para o desenvolvimento do currículo do ensino médio com base na integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e, para tanto, conceituam sob que perspectivas são concebidas essas dimensões:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012, Art. 5, VIII).

A integração da educação com tais dimensões deveria orientar a seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos

curriculares alternativos e formas de avaliação de todas as propostas curriculares para o ensino médio (RAMOS, 2011). Sendo assim, essa nova concepção que originou as DCNEM/2012 (BRASIL, 2012) buscava “superar o caráter estrita e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho que caracterizava as diretrizes anteriores” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 24).

Sem dúvidas, as DCNEM/2012 (BRASIL, 2012) reuniam um conjunto de novas expectativas para o ensino médio, no sentido de redefinir a formação almejada para os jovens com base na articulação entre trabalho, ciência e cultura e, com isso, a possibilidade de uma formação integral capaz de desenvolver todas as potencialidades humanas. Contudo, o delineamento de um novo cenário político em que são travadas novas disputas em torno da educação pública, com especial atenção para o ensino médio, inviabilizou a efetivação das expectativas traçadas por essas diretrizes.

Conforme Carrano (2018, p. 74), esse novo cenário é demarcado pela crise “econômica, política e civilizatória que tem seu marco trágico no golpe institucional ocorrido no ano de 2016 que culminou na destituição da Presidente eleita Dilma Rousseff [...]”. O golpe considerado jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2018) deu início ao atual processo de retrocesso no tocante às políticas sociais e educacionais elaboradas no período anterior. Como veremos, as políticas delineadas para o ensino médio a partir desse período vão ao encontro desse retrocesso.

Sobre esse retrocesso, Dourado (2019, p. 8) explica que no governo Lula (2003-2010)⁶⁷, apesar da não ruptura com o “[...] processo de globalização e suas macropolíticas direcionadas à expansão do capital, sobretudo pelo crescente processo de financeirização e dos ajustes decorrentes desse processo”, houve inegáveis avanços “nas arenas tradicionais do poder político no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, entre eles, a educação”. E no governo Dilma (2011- 2016), precisamente no primeiro mandato, houve a continuação das políticas iniciadas pelo governo anterior e, no segundo mandato, a “[...] despeito de ter adotado ajustes mais sintonizados às demandas do mercado, manteve compromisso com a agenda das políticas sociais, com ajustes e redução de recursos” (ibidem).

Com isso, entendemos que nos governos Lula e Dilma as mudanças que vinham sendo construídas eram de cunho neoliberal e integradas ao interesse do capital, pois não houve a ruptura com a lógica do mercado, contudo, nesse período tínhamos uma

⁶⁷ Dourado (2019) explica que foi um governo marcado por complexa coalização, envolvendo partidos de diversos matizes e ideologias.

correlação de forças representada pelos espaços de participação. No contexto atual, marcado pelo que os autores chamam de retrocesso no campo das políticas sociais (RAMOS; FRIGOTTO, 2016; FERREIRA, 2017; DOURADO, 2019), foi iniciado um processo de enfraquecimento das instâncias populares participativas e deliberativas e há a intensificação de “[...] políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas” (DOURADO, 2019, p. 9).

Na área educacional, a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) se apresenta como importante retrocesso na agenda educacional (DOURADO, 2019). Dessa maneira, a fim de situar a criação da Lei nº 13.415/17 no contexto mencionado acima, delineamos, a seguir, o percurso de sua elaboração. Em seguida, exploramos os seus principais dispositivos com relação ao ensino médio e sua articulação com propostas anteriores e, finalmente, sinalizamos como as ideias do empreendedorismo no ensino médio ganham destacada visibilidade a partir desta legislação.

Sobre o processo que culminou na aprovação da Lei nº 13.415/17, é importante saber que no que se refere às mudanças para o ensino médio, ainda no ano de 2012, logo após a publicação das DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), foi montada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), sugerida pela Câmara dos Deputados, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Como justificativa para a composição desta Comissão, estavam as de que o atual ensino médio não correspondia à vida dos jovens, especialmente no que diz respeito à vida profissional, bem como não contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Após alguns meses de atuação, a Ceensi elaborou um relatório em que continha a minuta do projeto de lei que originou o PL 6.840/2013. Esse projeto trazia algumas mudanças para o ensino médio consideradas arbitrárias, como a mudança na organização curricular “com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 24-25). Essas e outras mudanças almejadas pelo projeto de lei não foram bem recebidas por parte de entidades educacionais e

pesquisadores, que se uniram e criaram, em 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM)⁶⁸, no intuito de intervir na aprovação do projeto.

O desempenho do MNEM, junto ao movimento estudantil e outros atores, levou à elaboração de um substitutivo que tentava amenizar as proposições do PL 6.840/2013. Mas nem o projeto de lei e, posteriormente, nem o seu substitutivo passaram pelo processo de tramitação, visto que nos anos seguintes (2015 e 2016) as ações do Congresso Nacional estiveram centradas no andamento do *impeachment*⁶⁹ da presidente Dilma Rousseff (SILVA; SCHEIBE, 2017).

O golpe⁷⁰ foi formalmente consolidado em 31 de agosto de 2016, levando Michel Temer à presidência. Pouco tempo depois dessa mudança de governo foi sancionada a Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, que reformulou o ensino médio, transformada adiante na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A imposição de uma reforma para o ensino médio por meio de MP é fortemente criticada por diferentes autores (RAMOS; FRIGOTTO, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017; LINO, 2017; FELDEMANN DE QUADROS; KRAWCZYK, 2019).

A MP é regulamentada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 62) como um dispositivo com força de lei, em que, diante de casos de relevância e urgência, o Presidente da República pode utilizá-la, submetendo-a de imediato ao Congresso Nacional. Por seu caráter de urgência, este dispositivo dispensa maior debate e participação dos setores sociais na elaboração de leis e, por isso, configura-se como um instrumento autoritário. Desta maneira, fica fácil compreender os motivos pelos quais essa opção do governo com relação ao ensino médio recebeu tantas críticas, pois

⁶⁸ As entidades que compõem o Movimento Nacional pelo Ensino Médio são: Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumd (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

⁶⁹ Refere-se ao processo que visa a destituir e impedir um governante de exercer o seu mandato. No caso da presidente Dilma Rousseff, o processo se deu com a “[...] utilização de fórmulas constitucionais, neste caso os art. 85 e 86 da Constituição Federal (CF) brasileira e a Lei n. 1.079/1950, que trata dos crimes de responsabilidade da presidência da República em virtude de suas prerrogativas e competências” contudo, não houve situação típica que configurasse crime de responsabilidade para afastar a presidente eleita [...] As evidências que configuraram o crime de responsabilidade foram tão frágeis quanto as circunstâncias da política, articuladas pelo então presidente da Câmara dos Deputados, por razões, digamos assim, da baixa política e externas às regras do jogo democrático-constitucional” (KOZICKI; CHUEIRI, 2019, p. 158-159).

⁷⁰ Para Kozicki e Chueiri (2019, p. 158), não é “mera questão semântica ou retórica utilizar a expressão ‘golpe’ ao invés de *impeachment*. Ao contrário: o vocabulário da política e do direito oferecem os dois termos, cada um com seus limites significados e possibilidades argumentativas”. Sendo assim, concordam que “É um tipo de golpe usar fórmulas constitucionais para subverter princípios constitucionais” (DWORKIN, 1999, p. 3 apud KOZICKI; CHUEIRI, 2019, p. 158).

[...] imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma ‘reforma’ requer (LINO, 2017, p. 77).

Essa atitude, a primeira, inclusive, em relação às políticas educacionais (LINO, 2017), revelou que mudar o ensino médio era uma das prioridades do governo. Entendemos que o ensino médio carecia, sim, de mudanças, pois apesar de passar a compor a educação básica com a aprovação da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), sua obrigatoriedade é regulamentada em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro (BRASIL, 2009b), que estabelece o dever do Estado em assegurar educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade prevista. Entretanto determina que a implantação dessa obrigatoriedade seja progressiva até o ano de 2016, contando, para isso, com o apoio técnico e financeiro da União. Além dessa tardia obrigatoriedade ainda não efetivada (MOLL, 2017), é importante saber que

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Apesar disso, no período anterior ao golpe de 2016, algumas propostas foram delineadas e, em certa medida, buscavam a superação dessas deficiências. Moll (2017) aponta, por exemplo, a criação do Programa Ensino Médio Inovador⁷¹, em 2009, pelo Ministério da Educação e, em 2013, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁷², lançado pelo mesmo órgão. Acrescenta-se também as DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), consideradas como um dos documentos mais avançados (RAMOS; FRIGOTTO, 2016), no sentido de almejar uma formação integral para os jovens.

⁷¹ “Instituído pela Portaria nº 971/2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissionalizantes. O programa pretendeu superar a dicotomia ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado” (FERREIRA, 2017, p. 301).

⁷² “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pelo Governo Federal através da Portaria Ministerial nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, objetiva promover através do MEC em parceria com as secretarias estaduais e distrital de educação a valorização da Formação Continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas” (FREITAS; CRUZ, 2015, p. 36).

No entanto, para os propositores da reforma, desconsiderando toda a conjuntura histórica que caracteriza as deficiências dessa etapa educacional, era urgente reformar o ensino médio devido aos dados do acesso ao ensino médio no Brasil, a sua má qualidade verificada por meio dos resultados dos alunos e o impacto dessa situação para o desenvolvimento do país (FERREIRA; RAMOS, 2018). Essas argumentações se justificavam principalmente pelo “desinteresse” dos jovens em cursarem essa etapa, que tem um currículo “excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1193) e, por isso, a mudança no currículo se apresentava como essencial. É como se os problemas que atravessam o ensino médio estivessem relacionados apenas ao currículo e não, por exemplo, às condições de vida dos próprios estudantes.

[...] os problemas relacionados à vida cotidiana da maior parte dos estudantes de ensino médio, jovens de classes populares, afetam significativamente a trajetória escolar. Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de *corrida com obstáculos* para frequentar a escola. Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares (MOLL, 2017, p. 69, grifos do autor).

As argumentações dos defensores da reforma buscam camuflar as suas reais intenções. Todavia, uma análise crítica permite revelar que essa urgência no campo das disputas históricas que permeiam o ensino médio busca efetivar o projeto societário que subordina a educação ainda mais aos interesses do mercado, acrescentando táticas perversas de autorresponsabilização pelo fracasso dos jovens egressos da escola.

É o que procura demonstrar o estudo de Feldemann de Quadros e Krawczyk (2019), que analisa documentos provenientes das doze audiências públicas da MP 746/2016 (BRASIL, 2016). Os autores constataam a destacada atuação do empresariado⁷³ na elaboração de proposições para o texto da MP. Como justificativa para que a reforma acontecesse por meio do dispositivo da MP, alegavam sua intrínseca relação com o PL 6.840/2013, que se encontrava em longo processo de tramitação e que, por isso, dispensava maiores debates. Todavia, a proposta da MP se diferenciava do referido PL por representar problemas ainda piores para a formação dos jovens.

⁷³ Na análise aos documentos das doze audiências públicas da MP, ocorridas entre os dias 5 de outubro de 2016 e 30 de novembro de 2016, os autores identificam que mais de 30% do público era composto por representantes do setor empresarial.

No PL, os itinerários formativos eram opções dos alunos e não de oferta dos sistemas educativos como na MP. As diversificações foram propostas no PL como ênfases em algumas áreas, o que poderia gerar uma formação humanística maior aos alunos se comparado com a MP. Nesse sentido, a proposta criada na medida provisória se aproxima muito mais daquelas defendidas pelo empresariado, em especial o Instituto Unibanco. Outras novidades da MP são também bastante significativas, em especial a possibilidade de oferta de parte do ensino médio à distância (FELDEMANN DE QUADROS; KRAWCZYK, 2019, p. 41).

A marcante presença e atuação do setor empresarial no direcionamento da MP demonstra os motivos pelos quais a reforma no ensino médio tornou-se prioridade do governo. Essa reforma, como veremos, busca atender principalmente aos interesses empresariais, pois são os grandes beneficiados com tais mudanças. Notícias como a lançada pelo *The Intercept* vão ao encontro dessa afirmação: “Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio” (BORGES, 2017).

A MP foi transformada no Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016 e, posteriormente, com poucas alterações, tornou-se a Lei nº 13.415/17. A lei traz alterações para a LDBEN (BRASIL, 1996), assim como para a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dentre outros (BRASIL, 2017).

Com relação ao ensino médio, a lei altera os dispositivos da LDBEN (BRASIL, 1996) que tratam principalmente da carga horária e da organização curricular dessa etapa de ensino. Vejamos então quais são essas mudanças, no primeiro momento, de forma descritiva e, posteriormente, de maneira analítica, para, em seguida, estabelecermos a intertextualidade entre a atual reforma do ensino médio e alguns dos outros normativos citados nesta seção, assim como apontarmos como as ideias do empreendedorismo no ensino médio ganham destacada visibilidade a partir desta.

No que diz respeito à carga horária, estabelece que a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, devendo ser ampliada progressivamente para 1.400 horas e, em até 5 anos (2022), os sistemas de ensino devem ampliar a carga para pelo menos 1.000 horas anuais (BRASIL, 2016, Art. 24).

Já a organização curricular passa a ser composta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, nos quais o empreendedorismo é elencado como um dos eixos estruturantes. Na parte comum do currículo, apenas o ensino de matemática e língua portuguesa são obrigatórios nos três anos do ensino médio. São

obrigatórios também, mas não durante o mesmo período, os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Ainda sobre os componentes curriculares, o estudo da língua inglesa é obrigatório, podendo ser ofertadas outras línguas, em caráter optativo e de acordo com as condições dos sistemas de ensino. Define-se também que a carga horária para a parte comum não ultrapasse 1.800 horas da carga total do ensino médio, ou seja, os três anos (BRASIL, 2016, Art. 35-A).

Quanto aos itinerários formativos, são divididos em cinco: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional. Estes, por sua vez, devem ser organizados em diferentes arranjos curriculares, porém observando a relevância para o contexto local e as condições dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, Art. 36).

Após esses primeiros apontamentos sobre as alterações no ensino médio por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), nos dedicaremos a analisá-las com base nos estudos que buscam investigar as possíveis implicações para a formação dos jovens a partir de tais mudanças.

Como mencionado, a reforma aumenta a carga horária para o ensino médio que deve, progressivamente, atingir as 1.400 horas anuais, correspondendo a 7 horas diárias, o que equivale ao período integral. Até o ano 2022 os sistemas de ensino devem oferecer no mínimo 5 horas diárias, o que equivale a 1.000 horas anuais. A lei determina, também, que a parte que se refere aos componentes curriculares comuns (BNCC) não ultrapasse 1.800 horas da carga horária total do ensino médio. Em termos matemáticos, temos o seguinte:

A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço (KUENZER, 2017, p. 334).

As DCNEM/2018 (Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018) estabelecem que a distribuição da carga horária, tanto da formação geral básica (que também não pode ultrapassar as 1.800 horas), quanto dos itinerários formativos, será de responsabilidade das próprias instituições e redes de ensino, observando a normatização dos sistemas de ensino a que estiverem vinculadas (BRASIL, 2018a, Art. 7, § 6). Observamos, então, que a lei se preocupou apenas em estipular o máximo de carga horária destinada à formação geral básica, deixando a cargo dos sistemas de ensino uma

normatização mais específica. Isso significa dizer que o importante é não “ultrapassar o limite” (1.800 horas), desse modo, podendo ser inferior a ele.

Seria, portanto, um equívoco dos formuladores da lei não estipular o mínimo da carga horária para a formação geral básica? Provavelmente não, uma vez que se pretende aumentar a carga horária dessa etapa de ensino para 1.400 horas anuais. Transformando as instituições em escolas em tempo integral, as horas destinadas à formação geral básica serão inferiores àquelas reservadas aos itinerários formativos. Além disso, o fato de não estabelecer o mínimo de horas para a formação comum já deixou precedentes para que isso aconteça.

Essa imprecisão quanto ao mínimo de horas destinadas à formação geral é o que Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38) chamam de “nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido”, em que há a minimização e secundarização da “formação de sentido amplo e mais crítico”. É nesse sentido, também, que na reforma as áreas do conhecimento que trabalham na perspectiva da ampliação dessa formação, como Sociologia e Filosofia, recebem um tratamento inferior em relação aos componentes obrigatórios durante todo o ensino médio (Língua Portuguesa e Matemática)⁷⁴.

Sobre a nova composição curricular para o ensino médio, BNCC e itinerários formativos, importa saber que, segundo os seus propositores, a intenção é flexibilizar o currículo para que os estudantes possam escolher por quais caminhos formativos querem seguir, contudo, não é de responsabilidade dos sistemas de ensino oferecer todos os itinerários formativos, pois isso dependerá de suas condições (HERNANDES, 2020). As DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a) regulamentam que em cada município se tenha mais de uma opção, em áreas distintas, sendo que a oferta dos itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), a elaboração do currículo flexibilizado em itinerários formativos parte da perspectiva de que o currículo “rígido” não é atraente para os estudantes, por não lhes permitir escolher o que estudar. Por isso, os propositores da reforma afirmam a necessidade dos alunos escolherem qual percurso formativo mais se aproxima das suas aspirações. Entretanto,

⁷⁴ Fica a critério dos sistemas de ensino se outros componentes como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia serão trabalhados durante todo o ensino médio. Esses componentes podem ser trabalhados por meio de oficinas, projetos, dentre outras estratégias (BRASIL, 2018). Entre as motivações para a hierarquização das disciplinas está a de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala, melhorando, assim, os indicadores do País (GONÇALVES, 2017).

Afirmar que o estudante poderá escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade, parece ganhar o tom de um “canto de sereia”, pois, na verdade, será o sistema de ensino que irá definir sobre as opções a serem ofertadas, dentre as quais os estudantes poderão fazer suas escolhas, e as opções dos sistemas de ensino, por sua vez, serão condicionadas por um conjunto de variáveis [...] (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1193).

Desse modo, o principal argumento utilizado para justificar a reestruturação curricular do ensino médio em opções formativas é contraditório. Fala-se em escolha, como se dependesse única e exclusivamente da vontade dos jovens estudantes, quando na verdade são as condições materiais que definirão os seus percursos. Para o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

[...] o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados [...] (MNEM, 2016).

Trata-se, então de uma proposta fragmentária, que está “[...] longe de assegurar a flexibilidade pretendida, confirma o *apartheid* social dos jovens pobres” (LINO, 2017, p. 83, grifos do autor). Essa proposta aprofunda a dualidade educacional que, como vimos, permeou diferentes propostas para o ensino médio. Isso se confirma ao eleger a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos (BRASIL, 1996, Art. 36, V) possível de ser ofertado pelos sistemas de ensino.

A formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, Art. 36) pode ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições (§ 8), bem como também pode incluir vivências práticas de trabalho no setor produtivo, além de consentir certificados intermediários de qualificação para o trabalho (§ 6). Acrescenta-se, ainda que a formação técnica e profissional poderá ser realizada com a contratação de profissionais com notório saber para “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 1996, Art. 61, IV).

A inclusão desse itinerário formativo levou o governo a consentir que recursos do FUNDEB fossem utilizados nas parcerias com o setor privado. De acordo com Gonçalves (2017), essa possibilidade do setor privado se apropriar de parte dos recursos públicos destinados à educação foi amplamente comemorada pelo empresariado brasileiro. Expressão desta celebração é identificada pela autora em matéria do Portal da Indústria, que recebeu o seguinte título: “Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do SENAI” (GONÇALVES, 2017, p. 139).

Ainda conforme Gonçalves (2017), alinhada às recomendações dos organismos multilaterais e aos interesses empresariais, a formação técnica e profissional almejada pela atual reforma vincula-se à visão tecnicista, pragmática e utilitarista que anseia a formação de reserva de mão de obra. Ressalta que diante “da crise econômica nacional, urge para os empresários reformarem o EM, de modo a atender seus interesses de mercado, desconsiderando o papel humano e social da educação, e olhando para os jovens como estoque de mão de obra” (GONÇALVES, 2017, p. 142). Dessa maneira, a concepção pragmática e utilitarista com que se almeja a formação técnica e profissional rompe com uma concepção mais ampla de educação. Na atual reforma há ausência, para os jovens das camadas populares,

[...] de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica [...] que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

Além da apropriação dos recursos públicos pelo setor empresarial por meio do oferecimento de formação técnica e profissional, a lei também abre outras brechas para que isso ocorra. Inclui no Art. 36 da LDBEN/1996 (1996) a possibilidade de se estabelecer convênios com instituições de educação a distância, públicas ou privadas, para o cumprimento de até 30% de todo o currículo do ensino médio, ou seja, tanto os componentes obrigatórios, quanto os itinerários formativos, podem ser ofertados por essas instituições. Encontramos, ainda, nas DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a), que é obrigação do MEC adequar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e demais programas que tratam de recursos físicos e digitais, ao atendimento de todo o currículo do ensino médio.

Como podemos observar, a atual reforma busca privilegiar os interesses privatistas para a educação. Além de reforçar a dualidade no ensino médio, faz deste um negócio extremamente lucrativo. Portanto, a reforma se alinha ao movimento de privatização da educação, sob a lógica neoliberal em que os serviços públicos são tidos como oportunidades de negócio. É importante lembrar que esse movimento não é recente e tem o seu início com as proposições de reforma do Estado na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como eixo central o neoliberalismo (DOURADO, 2019).

Acrescenta-se aos apontamentos sobre as mudanças introduzidas na educação pela atual reforma o fato de reforçar a desqualificação profissional dos docentes, ao permitir que profissionais com “notório saber” atuem na formação técnica e profissional dos jovens. Ainda, por deixar a cargo dos sistemas de ensino a escolha por incluir ou não, durante todo o ensino médio, áreas do conhecimento como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Inglês, poderá representar a redução do número de profissionais atuando nas escolas e, conseqüentemente, o aumento no número de professores desempregados.

Agora que já tecemos algumas considerações sobre a atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17), podemos estabelecer a intertextualidade entre esta e reformas anteriores. Nesse sentido, observamos que a atual reforma articula-se às outras três, as ocorridas na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990 (FERREIRA, 2017). Esta articulação levou alguns autores a definirem que a atual reforma, na verdade, se trata de uma “contrarreforma” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016; FERREIRA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; COSTA; SILVA, 2019). A contrarreforma, nesse sentido, é entendida como um processo de retrocesso da política de ensino médio, no entendimento de que ela regride em relação às outras reformas e às concepções que estavam tentando ser superadas.

Desse modo, utilizaremos as explicações de Motta e Frigotto (2017) para sintetizar como a atual reforma, entendida como uma contrarreforma, regride e, por isso, articula-se às políticas para o ensino médio desenvolvidas na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Para os autores, a Lei nº 13.415/17

1) retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior [...] Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se agora o leque da não equivalência; 2) retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento; 3) retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367-368).

A partir disso, é perceptível que a atual reforma do ensino médio volta-se às propostas que reforçaram a histórica dualidade nessa etapa de ensino. A diferença é que busca, de maneira pior, aprofundar as desigualdades sociais, pois “[...] diferenciará ainda mais os estudantes advindos de escolas públicas e particulares e reforçará os argumentos de que as escolas públicas não oferecem um ensino de qualidade” (SILVA; MELO, 2018, p. 1389). Portanto, concordamos com Frigotto (2016) quando diz que com esta reforma decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.

Contudo, não podemos deixar de situar que esta contrarreforma faz parte de um conjunto de retrocessos, de enxugamentos dos direitos sociais iniciados com o golpe de 2016. Este retrocesso se configura com a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, originária da PEC 241, que tramitou na Câmara dos Deputados e, depois, PEC 55, no Senado (que limita os gastos com educação, saúde, assistência social e congela o salário mínimo pelos próximos vinte anos), assim como a reforma trabalhista (que flexibilizou a contratação de trabalhadores), passando, também, pela reforma da previdência (FELDEMANN DE QUADROS; KRAWCZYK, 2019). Dentro desse contexto de redução dos direitos sociais, a reforma do ensino médio é, nas palavras de Lima e Maciel (2018), uma corrosão ao direito à educação, pois fere o princípio do direito à educação básica para toda a população, assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996).

Dentro da conjuntura em que o governo limita os gastos com a educação pelo período de 20 anos, estabelece-se, também, que as escolas de ensino médio aumentem progressivamente a carga horária, a fim de torná-las instituições em tempo integral. Para auxiliar a implementação do “novo” ensino médio, a Lei nº 13.415/17 institui, no âmbito do MEC, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que “prevê o repasse de recursos do MEC para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do ensino médio integral” (BRASIL, 2017, Art. 13). Sobre os recursos financeiros, a política pressupõe que haverá a alocação destes pelo MEC às escolas, via Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta política foi transformada no Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)⁷⁵,

⁷⁵ No Amazonas, denominado Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI), normatizado em âmbito estadual pela Lei nº 4.448, de 28 de março de 2017, e pela Instrução Normativa nº. 1, de 2017, com amparo legal na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

e atualmente é regulamentado pela Portaria MEC nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019)⁷⁶.

As escolas das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) que almejam aderir ao EMTI precisam atender aos critérios e às diretrizes de elegibilidade e seleção, além de assinarem um termo de compromisso. Alguns dos critérios de elegibilidade são: “I – mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do ensino médio; II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino; III – existência de pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos”⁷⁷ (BRASIL, 2019, Art. 6). No processo seletivo, são as SEE que indicam quais escolas se enquadram em todos os critérios e estas são escolhidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB), de acordo com a quantidade de vagas previstas por Estado. Essas escolas podem aderir ao programa de forma gradual e, após três anos, todas as turmas de ensino médio da escola deverão ser de tempo integral. Além disso, neste mesmo período a escola deverá atender, no mínimo, duzentos estudantes (BRASIL, 2019).

Comparando os critérios de elegibilidade às portarias anteriores que regulamentavam o programa, podemos perceber que houve regressão no quantitativo, por exemplo, de alunos que deveriam estar matriculados no primeiro ano (350, 120 e, atualmente, 40). Houve diminuição na exigência da quantidade de itens relacionados à infraestrutura, de 4 para, atualmente, 3. Diminuiu, também, o quantitativo de matrículas após três anos: de 350 para as atuais 200. Podemos interpretar que essa diminuição se deu, principalmente, devido a muitas escolas não se enquadrarem nos padrões exigidos inicialmente pelo programa, afinal parte das escolas públicas funcionam em condições precárias.

Ainda sobre o EMTI, é importante saber que esta é uma medida do governo que visa a contribuir para a implementação das mudanças determinadas pela reforma, mas que não englobará todas as escolas de ensino médio da rede pública. Como abordado anteriormente, existem critérios de seleção e um quantitativo de vagas determinado pelo governo, além disso, a permanência na política está sujeita ao cumprimento de critérios que serão avaliados anualmente como: melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançar condição de infraestrutura, ter número mínimo de

⁷⁶ Regulamentado inicialmente pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, revogada pela Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017.

⁷⁷ Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas: Biblioteca ou Sala de Leitura – 50 m²; Salas de aula (6) – com, no mínimo, 40 m² cada; Quadra poliesportiva – 400 m²; Vestiário masculino e feminino – 16 m² cada; Cozinha – 30 m²; Refeitório (BRASIL, 2019).

matrículas em tempo integral, dentre outros (BRASIL, 2019). Portanto, mesmo que as escolas atendam a todos os critérios, não é garantia de que elas serão incluídas no programa. No Amazonas, por exemplo, para a seleção das escolas que integrariam o programa em 2019, 83 foram consideradas elegíveis, sendo que, destas, apenas 6 foram escolhidas (metade por indicação e a outra metade por sorteio)⁷⁸. Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), até o ano de 2019, em todo o estado, o programa contava com 23 escolas, sendo 10 na capital, Manaus, e as demais espalhadas por outras cidades, como será detalhado ainda nesta seção (SEDUC, 2019).

Sobre o repasse de recursos às SEE, a Portaria MEC nº 2.116 (BRASIL, 2019) define que este será calculado anualmente, conforme disponibilidade orçamentária. Mas dentro do contexto em que o governo estabelece cortes orçamentários nos gastos sociais, incluindo a educação, é importante refletir sobre as reais possibilidades da disponibilidade orçamentária do MEC para garantir recursos pelo prazo de dez anos às escolas do EMTI. Uma possível pista a esse respeito é cedida por Amaral (2017), pois, ao analisar a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2017 do Governo Federal, identificou que o orçamento destinado ao MEC teve um percentual de reajuste ínfimo em relação à inflação de 2016, e que não estava prevista a constituição de recursos para o EMTI, nem para as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁹ (2014-2024).

Logo, conforme Amaral (2017, p. 107), é certo que “os valores a serem alocados para o MEC continuarão com reajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento e nas metas do PNE (2014-2024)”. Ao encontro dessa afirmação, Saviani (2018, p. 26) considera que as medidas pós-golpe já tornaram a metas do PNE (2014-2024) “letra-morta”, uma vez que boa parte de “[...] suas metas já venceram e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar”. As previsões orçamentárias para a educação são preocupantes, pois, conforme noticiário, a previsão de despesas discricionárias do MEC para 2021 é 18,2% inferior do contido na Lei Orçamentária deste ano (2020), sendo assim, a perda é de R\$ 4,18 bilhões⁸⁰.

Com tudo o que tecemos até o momento, com objetivo de compreender como a atual reforma do ensino médio se insere no campo das disputas que historicamente

⁷⁸ Anexo II da Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.

⁷⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de dez anos (2014-2024), a partir da definição de 20 metas.

⁸⁰ Revista Valor Econômico (Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/06/14/educacao-se-aproxima-de-colapso-no-oramento.ghtml>. Acesso em: 28 set. 2020).

permeiam essa etapa de ensino, ficou evidente que a ideia de flexibilizar a última etapa da educação básica sob a justificativa de torná-la mais atrativa e, nesse sentido, dotar os jovens de autonomia em relação às suas escolhas, na verdade, oculta a principal intenção dos reformadores, que é a privatização e a mercantilização da educação, além da formação de novas subjetividades, que ao nosso ver possuem estreita relação com o empreendedorismo.

Flexibilização é considerada a palavra de ordem da atual reforma do ensino médio (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; KUENZER, 2017; ZAN; KRAWCZYK, 2019; KUENZER, 2020). A ideia de flexibilização está vinculada ao ato de tornar algo menos rígido, mais livre e, por isso, pode remeter na mente das pessoas “à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação”. Contudo, é preciso ter cautela na utilização deste termo, pois pode significar também “[...] desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Na reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17), flexibilização tem o sentido de superficialidade e simplificação, visto que busca oferecer uma formação fragmentada. Flexibilizar o ensino médio é também reduzir custos: redução de docentes e oferta de itinerários formativos menos dispendiosos. Acrescenta-se também que flexibilização está vinculada à desprofissionalização docente e à precarização da educação (KUENZER, 2017).

No plano mais amplo, a flexibilização do ensino médio é entendida por Kuenzer (2020, p. 57) como parte do “projeto pedagógico do regime de acumulação flexível”. O projeto a que se refere a autora está diretamente relacionado ao que Duarte (2008) denominou pedagogias do “aprender a aprender”, que visa à adaptação dos sujeitos e oferece distribuição desigual do conhecimento. Contudo, com a atual reforma, este projeto pedagógico tem como objetivo principal a “[...] formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha” (KUENZER, 2020, p. 57).

Entendemos que é nesse sentido, com ênfase na formação de subjetividades flexíveis, que na atual reforma as ideias do empreendedorismo ganham visibilidade. A atuação do setor empresarial na elaboração dessa proposta reforça este nosso entendimento, pois, conforme Krawczyk (2018), analisando o envolvimento dos

empresários na formulação de políticas públicas educacionais nos últimos anos, identifica-se que para estes

O espaço escolar é reconhecido como um espaço estratégico ideológico, pelo seu potencial na difusão de valores. Criam-se, para as escolas públicas, programas que promovem a difusão de valores e competências próprios do estágio atual do capitalismo, tais como o **empreendedorismo**, apresentado como competência essencial para a aquisição da liberdade e da autonomia individual (KRAWCZYK, 2018, p. 64, grifos nossos).

Com isso, a atuação do setor empresarial na formulação da reforma do ensino médio busca, além de se apropriar dos recursos públicos, propagar valores que legitimam as relações sociais capitalistas no campo da formação dos jovens. Como parte desses valores, temos o empreendedorismo e, com ele, a “imagem do homem de negócios como herói da modernidade” (KRAWCZYK, 2018, p. 70).

O empreendedorismo, então, na reforma do ensino médio, ganha destaque como um dos eixos estruturantes da formação nos cinco itinerários formativos (BRASIL, 2018a) e, por isso, reforça a inserção deste tema nas escolas de ensino médio, a exemplo das escolas do Proeti/Manaus, como veremos logo abaixo.

A seguir, buscamos discutir a concepção de formação do jovem com base na educação empreendedora das escolas do Proeti/Manaus e, para isso, no que tange à temática do empreendedorismo, analisamos diferentes documentos que subsidiam as alterações no currículo do ensino médio, como também documentos específicos da SEDUC e de uma escola do Proeti/Manaus. Boa parte dos documentos analisados foi obtida por meio eletrônico, devido ao contexto em que ocorre a produção desta pesquisa, como explicitado na subseção a seguir.

3.3 O empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus: A ideia da formação do jovem como protagonista de sua trajetória

A inserção do empreendedorismo nas escolas Estaduais do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Proeti) em Manaus faz parte de um movimento internacional e nacional, conforme explicitado no início desta seção, e visa a dotar os jovens de capacidades e habilidades empreendedoras para enfrentarem os desafios do mundo globalizado. Por isso aqui buscamos discutir a concepção de formação dos jovens baseada na educação empreendedora dessas escolas, no intuito de

compreender em que sentido a política pública para o ensino médio concebe a formação dos jovens atrelada ao empreendedorismo.

Para chegarmos ao objetivo anunciado acima, buscamos, num primeiro momento, apresentar algumas informações gerais sobre as escolas Estaduais do Proeti, para, em seguida, analisar os documentos que tratam da temática do empreendedorismo nessas escolas e, por fim, discutir a concepção de formação atrelada às ideias do empreendedorismo nessas escolas. Dentro desse percurso, utilizamos técnicas da análise de conteúdo para avaliação e tratamento das informações contidas nos diferentes documentos.

No estado do Amazonas, conforme informações coletadas na SEDUC no ano de 2019, o Proeti contava com 23 escolas⁸¹ (SEDUC, 2019), sendo 10 localizadas na capital, Manaus, e as demais nos municípios de Anori, Barreirinha, Beruri, Borba, Coari, Humaitá, Manicoré, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Nhamundá, Itacoatiara e Novo Airão. A seleção dessas escolas ocorreu em duas edições do programa: na primeira, foram selecionadas 17 escolas, com previsão para receber recursos do MEC no período de 2017 a 2027; na segunda, foram selecionadas as outras 6 escolas, com o prazo de financiamento para o período de 2018 a 2028 (SEDUC, 2017a).

A estrutura curricular dessas escolas está dividida em 21 componentes, sendo 12 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 9 da parte flexível (itinerários formativos). A carga horária está dividida no total de 9 tempos de 50 minutos diários, 37 horas e 30 minutos semanais, totalizando 1.500 horas anuais (SEDUC, 2019). Em relação aos componentes da BNCC, estes estão divididos em Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Inglês, Arte, e Educação Física), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Desses, aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática é reservada a maior parte da carga horária (720 horas para cada da carga horária total do ensino médio) e aos componentes de Artes, Sociologia e Filosofia é destinada apenas 1 hora semanal, totalizando 120 horas ao final do ensino médio (Resolução nº 262/2018 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM). Observamos, então, que nas escolas do Proeti as disciplinas que trabalham na perspectiva da formação de sentido mais amplo e crítico (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017) recebem um tratamento inferior em relação

⁸¹ Em 2020, o número de escolas aumentou para 33, sendo 14 em Manaus e 19 no interior do Estado (TORRES, 2020).

àquelas que visam a preparar os alunos para os processos avaliativos de larga escala, como já havíamos comentado anteriormente.

Já os componentes da parte Flexível são estruturados em Linguagens e suas Tecnologias (Espanhol e Fruição das Artes), Matemática e suas Tecnologias (Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (**Projeto de Vida e Empreendedorismo**, Metodologia do Estudo, Práticas Desportivas, Direito e Cidadania e Preparação Acadêmica) (AMAZONAS, 2019). Observamos, então, que o empreendedorismo nas escolas do Proeti é um componente curricular denominado “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, com carga horária total de 120 horas.

Apesar da Resolução nº 262/2018 (AMAZONAS, 2019) aprovar essa matriz curricular para todas as escolas⁸² Estaduais do Proeti no Amazonas, neste estudo optamos por nos referir à inserção do empreendedorismo nas escolas Estaduais do Proeti que se encontram na cidade de Manaus. Isso porque parte significativa das escolas do programa, no total de dez, pertence à capital, além disso, devido ao cenário da pandemia de Covid-19, só foi possível ter acesso aos documentos sobre o desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, como planos de aula, dentre outros, em uma dessas dez escolas.

Antes de abordar com mais precisão os critérios de escolha das escolas para a coleta de dados e os respectivos documentos coletados, julgamos necessário contextualizar brevemente o momento histórico em que se dá a elaboração desta pesquisa. A pesquisa figura no cenário da pandemia de Covid-19, doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, caracterizada por seu alto poder de propagação, que teve início na China no final de 2019 e se alastrou em curto período para todos os continentes e praticamente todos os países. No Brasil, os primeiros casos foram identificados ainda em fevereiro de 2020⁸³, mas as medidas de combate à doença intensificaram-se somente a partir de março⁸⁴.

⁸² Com exceção da Escola Bilíngue Japonês, que deve substituir os estudos da língua espanhola pela japonesa.

⁸³ “No dia 26 de fevereiro, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de covid-19 no Brasil. Era de um homem de 61 anos, residente em São Paulo, com histórico de viagem para a região da Lombardia, no norte da Itália” (Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/primeiro-caso-confirmado-de-covid-19-no-brasil-completa-seis-meses-26082020>. Acesso em: 28 set. 2020).

⁸⁴ O Governo Federal apenas estabeleceu recomendações para achatar a curva de infectados no Brasil e as medidas de prevenção foram tomadas pelos estados de forma isolada. Cabe ainda dizer que o próprio Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, inúmeras vezes fez questão de minimizar o grave quadro causado pela epidemia em vários outros países, argumentando que “é uma pequena crise”, “não há motivo para pânico”, “isso está sendo propalado pela mídia”, “outras gripes já mataram mais do que esta” e até mesmo que “é uma fantasia” ou “uma gripezinha” (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020).

No Amazonas, as medidas para a contenção do contágio pela Covid-19 também começam a ser delineadas a partir do mês de março de 2020, incluindo o fechamento de escolas, secretarias de educação, locais públicos, centros comerciais, dentre outros. Decretou-se, portanto, o período de quarentena e o estado de calamidade pública⁸⁵, pois os casos de contágio pela doença no município de Manaus foram aumentando a ponto de ser considerado o ápice da epidemia no contexto nacional, como explica Henriques e Vasconcelos (2020, p. 33):

Manaus tornou-se o símbolo da catástrofe quando os jornais passaram a exibir, além das notícias de hospitais lotados e pessoas que morriam desassistidas em casa, também as chocantes imagens de cemitérios abarrotados e sepultamentos em covas coletivas.

Os cenários local, nacional e internacional, permeados pelas consequências do quadro da pandemia, permitem reflexões sobre questões relacionadas à saúde pública, à educação, ao trabalho e a vários outros setores da sociedade. No contexto nacional e local, pelos propósitos desta pesquisa, destacamos algumas reflexões sobre o campo educacional e do trabalho.

Segundo Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), o fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19, conforme dados da UNESCO, ocorreu em 186 países ou regiões, atingindo cerca de 90% dos estudantes no mundo. Com as escolas fechadas, surgiram vários desafios para as famílias e para as escolas. Desafios estes relacionados ao uso de tecnologias, ao desamparo de crianças que muitas vezes têm a merenda escolar como principal refeição, à jornada de trabalho dos professores, ao estado físico e emocional de muitas famílias e profissionais que atuam nas escolas, ao cumprimento do currículo escolar e dos dias letivos, à formação dos estudantes, dentre outros. A educação a distância utilizada em estados como no Amazonas⁸⁶, com o objetivo de minimizar os

⁸⁵ Decreto n° 42.185, de 14 de abril de 2020 (Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16164/#/p:2/e:16164>. Acesso em: 20 set. 2020).

⁸⁶ Por meio do projeto “Aula em Casa”, que se caracteriza como um regime especial de aulas não presenciais para dar continuidade ao ano escolar 2020. É uma solução multiplataforma para a transmissão de aulas a distância para os alunos da rede pública de ensino, tanto estadual do Amazonas, quanto municipal, em canais de televisão aberta, *sites* e aplicativos. Lançado pelo Governo do Estado do Amazonas, por meio da criação do projeto pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc), para atender alunos do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, passou a disponibilizar conteúdo de aulas não presenciais também para estudantes de 1° ao 5° do Ensino Fundamental, bem como atividades orientadas diversificadas para Educação Infantil, com a parceria da Prefeitura de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus). A ação, que visa a dar continuidade às atividades pedagógicas, está regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação (CME-Manaus), Resolução n° 3/2020; pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), Resolução n° 30/2020; pelo Governo Federal, com a Medida Provisória n° 934/2020; e orientado pelas Diretrizes Pedagógicas (Disponível em: <http://aulaemcasa.am.gov.br/blog/oquee.html>. Acesso em: 02 jun. 2020).

impactos do fechamento das escolas na vida dos alunos, mostrou suas limitações e escancarou as desigualdades sociais.

[...] a ‘educação a distância’ e o ‘ensino remoto’ colocaram-se como falsas soluções para a continuidade das atividades no ensino básico e universitário. Os experimentos dos últimos meses tornaram ainda mais evidentes as múltiplas dimensões da desigualdade social brasileira [...]. As experiências relatadas por docentes, estudantes e seus familiares indicam que, para além do acesso ao material de estudo, que, em alguns casos, passou a ser enviado aos estudantes na forma impressa, entram em cena a reprodução de velhas desigualdades, ampliadas no contexto da pandemia e marcadas pelas ‘soluções’ individualizantes propostas pela cartilha neoliberal. Tal dinâmica pode ser observada, entre tantos outros exemplos, pela experiência de Letícia, mãe de nove filhos e moradora de uma das favelas de Belo Horizonte. Analfabeta, sem condições de auxiliar o acesso de um de seus filhos ao material de estudo impresso, desistiu de buscá-lo na escola (Pimentel, 2020). Quantas Letícias se sentirão injustamente responsabilizadas pela interrupção dos estudos de seus filhos e filhas? Que perspectivas de acesso à educação podem oferecer os experimentos que vêm sendo praticados sob a lógica do cumprimento, a qualquer custo, dos cronogramas escolares? Que futuro essas práticas reservam para o trabalho docente? (PRAUN, 2020, p. 4-5).

A realidade local não difere do relatado por Praun (2020), pois como professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), trabalhando em *home office* e na modalidade do ensino a distância desde que foi decretado o fechamento das escolas municipais em Manaus (março/2020) até o presente momento em que escrevo esta dissertação, vivencio diariamente situações relatadas pelos responsáveis dos alunos e que se assemelham à experiência de Letícia. Em uma turma de 32 alunos, cerca de 56% possui de baixa a nula participação nas aulas. Os motivos para este expressivo quantitativo estão ligados a diferentes motivos, dentre tais, podemos citar: falta de acesso à *internet* e recursos tecnológicos, jornada de trabalho dos responsáveis (expressiva parcela atuando como autônomos/empreendedores), analfabetismo, dificuldades em conciliar as demandas do lar com as atividades escolares dos alunos, problemas relacionados à saúde, falta de mantimentos e luto. Como forma de combater essas situações representadas pelas desigualdades existentes e garantir o direito de aprendizagem dos estudantes, a SEMED (2020) lançou o projeto “Nem um a menos”, que consiste no desenvolvimento de duas ações:

- 1) **Solidariedade que acessa a educação:** campanha instituída para aquisição de equipamentos tecnológicos como tablets, celulares, televisores, notebooks e computadores, com vistas à doação aos estudantes que ainda não conseguiram acessar o Projeto Aula em Casa por falta de equipamentos.
- 2) **Apadrinhamento Pedagógico:** assim nomeados os servidores públicos que se cadastram como voluntários para dar suporte aos estudantes com dificuldades de acesso e aprendizagem. Esse grupo de voluntários poderá contribuir, realizando: 1. Acompanhamento do conteúdo ministrado para

identificação das lacunas de aprendizagem; 2. Busca ativa dos estudantes não engajados por meio de estratégias utilizadas pela escola, como: grupos de aplicativos de mensagens de texto, ligações, rádios comunitárias e mutirão de visitas (SEMED, 2020).

Utilizando-se da “cartilha neoliberal” à qual se refere Praun (2020), a SEMED, por meio do projeto “Nem um a menos”, transfere para a população a sua obrigação enquanto secretaria de educação. É dever do poder público garantir o direito de aprendizagem dos estudantes e, para isso, tem que elaborar políticas públicas educacionais voltadas ao contexto da pandemia que viabilizem o cumprimento deste direito, não transferir a responsabilidade para a sociedade.

Em relação aos argumentos de Dias e Pinto (2020, p. 554) sobre a atuação do poder público na criação de políticas públicas que visem à diminuição dos impactos causados pelo momento de pandemia na educação, concordamos que “por mais que a economia dos países sofra com a pandemia, os investimentos em Educação devem ser mantidos, quiçá aumentados”. Contudo, entendemos que na conjuntura em que o governo brasileiro diminui os gastos com os serviços públicos, dificilmente este aumento acontecerá.

Outra reflexão sobre as implicações relacionadas ao cenário de pandemia diz respeito ao aumento da precarização do trabalho. Antes mesmo desse cenário, os dados eram preocupantes, pois mais de “[...] 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019” (ANTUNES, 2020, p. 7). Somam-se a isso os dados que mostram que no mesmo período

[...] uma massa em constante expansão de mais de cinco milhões de trabalhadores/as experimentava as condições de *uberização* do trabalho, propiciadas por aplicativos e plataformas digitais, o que até recentemente era saudado como parte do “maravilhoso” mundo do trabalho digital, com suas “novas modalidades” de trabalho *on-line* que felicitava os novos “empreendedores”. Sem falar da enormidade do desemprego e da crescente massa subutilizada, terceirizada, intermitente e precarizada em praticamente todos os espaços de trabalho (ANTUNES, 2020, p. 7).

Se os dados sobre a realidade do trabalhador no Brasil eram preocupantes antes da pandemia, intensificam-se a partir desta. As medidas de isolamento social, como o fechamento do comércio, por exemplo, fizeram com que inúmeros trabalhadores perdessem os seus empregos (ANTUNES, 2020), aumentando, assim, o número de desempregados, de 12,2% no primeiro trimestre de 2020 para 13,3% no semestre seguinte, fazendo crescer, conseqüentemente, o número da informalidade para 40,7%. No segundo trimestre de 2020, o número de desocupados (desempregados) somados aos

considerados subocupados⁸⁷ atinge cerca de 18,4 milhões de brasileiros (IBGE, 2020). Esses são só alguns números que configuram a situação do trabalho em nosso país no contexto da pandemia. Como nos diz Praun (2020),

A pandemia de Covid-19, assim como as medidas de isolamento e distanciamento social, jogou luz sobre nossas contradições e desigualdades já pré-existentes. A legião de **trabalhadores informais** ganhou visibilidade com os 107 milhões de pedidos de auxílio emergencial (Máximo, 2020). O espriamento da contaminação, do adoecimento e dos óbitos rumo às periferias dos grandes centros urbanos (Stevanim, 2020) demonstrou a ineficácia da exigência de isolamento social diante da ausência de políticas públicas efetivas que garantissem a urgência da sobrevivência imediata (PRAUN, 2020, p. 2, grifos nossos).

Desse modo, os números mostram que um dos grupos que mais tem sentido os efeitos da pandemia é aquele composto por empreendedores, trabalhadores informais, “proletário-de-si-próprio” (ANTUNES, 2020). Isso demonstra a relevância em investigar, a partir de uma perspectiva crítica, o atual direcionamento do empreendedorismo no campo educacional.

Em Manaus, por exemplo, o empreendedorismo é um dos principais programas de governo para a empregabilidade e desenvolvimento tecnológico. No “Planejamento Estratégico Manaus 2030”, o eixo que trata do crescimento econômico apresenta como um dos principais objetivos para os próximos anos o de situar Manaus entre as melhores cidades empreendedoras do Brasil (MANAUS, 2018).

Para isso, a prefeitura de Manaus tem elaborado várias ações por meio da Secretaria Municipal do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação (SEMTEPI) e do Escritório do Empreendedor⁸⁸. A temática do empreendedorismo na cidade tem permeado não somente o ensino médio, mas se estende desde o ensino fundamental, passando também pelas políticas públicas de juventude.

A respeito do ensino fundamental, de acordo com informações disponíveis no *site* da SEMED, em outubro de 2018, o atual prefeito da cidade, Arthur Virgílio Neto, sancionou a Lei nº 2.349, que altera a Lei nº 2.196, de 29 de dezembro de 2016, ao acrescentar o empreendedorismo como tema transversal nos conteúdos programáticos das disciplinas do ensino fundamental. No ano de 2019, mais de 3,8 mil estudantes do 5º ao

⁸⁷ Pessoas que trabalham habitualmente menos de 40 horas no seu único trabalho ou no conjunto de todos os seus trabalhos (IBGE, 2020).

⁸⁸ O Escritório do Empreendedor tem sob sua responsabilidade reforçar o ambiente de negócios em Manaus, orientar e dar mais agilidade para os empreendedores e potenciais empreendedores, implementando políticas públicas que incentivam o crescimento e a movimentação da economia local (Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/escritorio-do-empendedor/>. Acesso em: 02 set. 2020).

9º ano do ensino fundamental de 34 unidades de ensino da Prefeitura de Manaus participaram do programa “Empreendedorismo nas Escolas”. Este programa é fruto de uma parceria entre a SEMED e a SEMTEPI, juntamente com a Junior Achievement Amazonas, que leva aos estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal técnicas de iniciação ao empreendedorismo⁸⁹ e pretende estimular, fomentar e desenvolver a cultura empreendedora nas novas gerações. Desse modo, para a então secretária municipal de educação, Kátia Schweickardt, a inserção do empreendedorismo na educação é importante para preparar os alunos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.⁹⁰

No que se refere às políticas públicas de juventude no Município de Manaus, o empreendedorismo aparece como principal foco do governo para inserção profissional dos jovens. Esta prioridade para a inserção profissional dos jovens manauaras já fora apontada em estudo realizado por Falcão e Marinho (2018) que, investigando as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer de Manaus (SEMJEL), no período de 2014-2016, voltadas para a temática da inserção profissional, identificaram que todas se referiam ao empreendedorismo: Lançamento do Programa Jovem Empreendedor; II Encontro Municipal de Empreendedorismo Jovem e Assinatura do Convênio Minha Primeira Empresa.

Dessas três ações da SEMJEL identificadas por Falcão e Marinho (2018), o que à época foi denominado “Lançamento do Programa Jovem Empreendedor”, ocorreu no dia 25 de setembro de 2014, com previsão para início das atividades no ano de 2015, mas devido a empecilhos burocráticos, não se concretizou. Este programa lançado no ano de 2014 e impedido de ser colocado em prática no ano seguinte aparece, atualmente, como uma das ações do governo, com foco no empreendedorismo⁹¹ para a inserção profissional dos jovens em Manaus.

O Programa Jovem Empreendedor tem como público alvo jovens com idade mínima de 16 anos que tenham cursado ou estejam cursando o ensino médio, com disponibilidade para frequentar os cursos de capacitação a serem oferecidos e que buscam sua primeira empresa. Estabelece como principal objetivo o de proporcionar aos

⁸⁹ Disponível em: semed.manaus.am.gov.br/mais-de-38-mil-criancas-aprendem-a-cultura-do-empreendedorismo-na-escola/. Acesso em: 26 jun. 2020.

⁹⁰ Informações retiradas da página oficial da SEMED (Disponível em: semed.manaus.am.gov.br/mais-de-38-mil-criancas-aprendem-a-cultura-do-empreendedorismo-na-escola/. Acesso em: 26 jan. 2020).

⁹¹ Existem outras ações para a inserção profissional dos jovens em Manaus que também têm foco no empreendedorismo, como a oferta de diferentes cursos ofertados pela SEMTEPI.

potenciais jovens empreendedores condições mais competitivas de inclusão produtiva, dando maiores chances de sustentabilidade aos seus empreendimentos, apoio, incentivo e implantação de sua primeira empresa na cidade de Manaus, além de capacitá-los em gestão de negócios, tornando-os mais competitivos e capazes de gerar renda, além de viabilizar a formalização dos negócios informais⁹².

Vimos, então, que em Manaus a temática do empreendedorismo não se restringe ao ensino médio, alcança também o ensino fundamental, mas apesar disso as políticas públicas com foco no empreendedorismo destinam-se principalmente aos jovens. O empreendedorismo como foco de políticas públicas voltadas aos jovens é uma realidade que não se restringe somente a Manaus, pois, de acordo com Tommasi e Corrochano (2020), sobretudo nos últimos dez anos, observa-se que a temática do empreendedorismo para a juventude passa a ganhar destacado espaço nas agendas de organismos públicos e privados em diferentes regiões brasileiras.

Após esses breves apontamentos sobre o contexto da pandemia e o destaque ao empreendedorismo no Município de Manaus, voltemos à nossa questão inicial, que é a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus.

O intuito inicial da pesquisa era coletar os documentos específicos sobre o desenvolvimento desse componente curricular ao menos em duas das 10 escolas do Proeti/Manaus. Para tanto, definimos como critérios de escolha das escolas as que tivessem aderido ao programa em sua primeira edição (2017), representassem as zonas que concentram o maior número de escolas do programa e, dentre essas, as duas que contassem com a maior quantidade de matrículas no ano de 2020. A definição destes critérios levou em consideração a possibilidade de coletar informações mais consolidadas sobre o desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, uma vez que este aparece desde a primeira matriz curricular⁹³ destas escolas.

Na primeira edição do programa (2017), em Manaus foram selecionadas 8 escolas, distribuídas nas zonas administrativas da seguinte forma: 3 na Zona Norte; 2 na Zona Centro-Oeste; 1 na Zona Oeste; 1 na Zona Sul; e 1 na Zona Leste. Já na segunda edição (2018), apenas duas escolas da Zona Norte foram escolhidas, completando, assim as 10 escolas do Proeti/Manaus. A princípio, para coleta dos documentos, considerando

⁹² Informações encontradas no *site* do programa (Disponível em: <http://www.Jovemempreendedormanau.com>. Acesso em: 30 jun. 2020).

⁹³ Ano de 2017.

a primeira edição do programa, elencamos as duas zonas administrativas que concentram o maior número de escolas integrantes do Proeti/Manaus, Zona Norte e Zona Centro-Oeste. Em seguida, verificamos dentro de cada zona administrativa quais as escolas que apresentam o maior quantitativo de matrículas no ano de 2020 e a partir de então escolhemos as duas escolas: uma da Zona Norte, com o total de 1.020 matrículas, e outra da Zona Centro-Oeste, com 738 matrículas.

Todavia, devido ao cenário da pandemia de Covid-19, só foi possível ter acesso aos documentos referentes ao desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” em uma das escolas selecionadas, a localizada na Zona Centro-Oeste, por isso denominada neste estudo Escola Centro-Oeste.

Sobre a coleta de documentos, é importante saber que parte dos documentos analisados nesta subseção foram coletados na sede física da SEDUC, disponibilizados via solicitação realizada por *e-mail* e pela plataforma do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (*e-SIC Amazonas*)⁹⁴, como também obtidos por meio do Diário Oficial do Estado do Amazonas. Tais documentos estão diretamente relacionados às escolas do Proeti/Manaus. Outros documentos também analisados nesta subseção referem-se às escolas de ensino médio de modo geral, mas que oferecem suporte para a discussão sobre a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus e foram obtidos por meio de pesquisa em páginas oficiais de órgãos federais. O quadro a seguir lista os documentos analisados na subseção.

Quadro 4 – Lista de documentos coletados para análise da inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus

Documentos Coletados	Âmbito nacional	Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017)
		Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) (BRASIL, 2018a)
		Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF) (BRASIL, 2018c)
	Âmbito local	Instrução Normativa de 13 de dezembro de 2017 (SEDUC, 2017a)

(continua)

⁹⁴ O *e-SIC* (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão) permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação para órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual. Por meio do sistema, além de fazer o pedido, será possível: acompanhar o prazo pelo número de protocolo gerado e receber a notificação da resposta da solicitação por *e-mail*; entrar com recursos; e consultar as respostas recebidas. O objetivo do sistema é facilitar o exercício do direito de acesso às informações públicas (Disponível em: <https://acessoainformacao.am.gov.br>. Acesso em: 09 jun. 2020).

(continuação)

	Minuta Instrução Normativa nº 001 de 2017, de 03 de fevereiro de 2017 (SEDUC, 2017c)
	Ofício nº 497/ 2019 – GSEAP/ SEDUC (SEDUC, 2019).
	Ementa do Componente Curricular “Projeto de Vida/Empreendedorismo” (SEDUC, 2020)
	Regulamento da 1ª Feira de Empreendedorismo – “Inovações Empreendedoras Juvenis: Ideias que fazem a diferença no negócio” (SEDUC, 2017b)
	Planos de aulas do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019)

Fonte: Documentos coletados (SEDUC, 2017a; SEDUC, 2017b; SEDUC, 2017c; SEDUC, 2019; SEDUC, 2020; ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018c). Elaborado pela autora, 2020.

No âmbito local, os documentos normativos (SEDUC, 2017a; SEDUC, 2017b) começaram a ser coletados no Diário Oficial do Estado do Amazonas ainda no ano de 2019. Em novembro daquele ano protocolamos um ofício (SEDUC, 2019) na sede da SEDUC para obter mais informações sobre as escolas do Proeti/Manaus, cujo retorno ocorreu no mês seguinte, dezembro de 2019. A partir do contato com este documento, elegemos os critérios para as escolhas das escolas em que ocorreria a coleta de documentos referentes ao desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, como explicado anteriormente. Após esse passo, esperamos o período do recesso escolar terminar para, em março de 2020, prosseguirmos com a coleta de documentos nas duas escolas selecionadas. Todavia, devido ao contexto da pandemia, como apontado acima, não foi possível o contato presencial com as escolas selecionadas e, após a mediação com funcionários da SEDUC, houve a disponibilização, via *e-mail*, dos documentos referentes ao desenvolvimento do componente curricular apenas da escola Centro-Oeste (SEDUC, 2017b; ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019). Os documentos disponibilizados por meio do portal *e-SIC* referem-se à ementa do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” e às informações sobre o histórico e estrutura da escola Centro-Oeste.

É importante frisar que a ementa do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” destina-se ao conjunto das escolas do Proeti/Manaus e, por isso, apesar dos documentos sobre o desenvolvimento deste componente estarem relacionados apenas à Escola Centro-Oeste, optamos por nos referir ao plural das escolas (escolas do Proeti/Manaus), pois o normativo preconiza a inserção do empreendedorismo em todas essas escolas (SEDUC, 2020).

Os documentos que se destinam ao âmbito nacional também foram considerados imprescindíveis para abordar a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus, pois oferecerem suporte para a relação entre empreendedorismo e ensino médio. Esses documentos buscam delinear a reforma no ensino médio brasileiro e, como vimos anteriormente, as escolas do Proeti/Manaus se inscrevem nesse contexto.

Na análise do conjunto desses documentos, emergiram duas categorias relacionadas ao empreendedorismo: Protagonismo e Projeto de Vida. Por isso consideramos importante abordá-las para a discussão sobre a concepção de formação dos jovens alicerçada no empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus, como veremos a seguir.

3.3.1 Inserção do Empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus

Para conhecer e analisar de que maneira as ideias do empreendedorismo têm se difundido nas escolas do Proeti/Manaus, utilizaremos técnicas da análise de conteúdo que permitam fazer inferências a partir das informações contidas nos documentos coletados. Como já mencionamos, essas escolas contam com um componente curricular denominado “Projeto de vida e Empreendedorismo”, com carga horária total de 120h. Os documentos que tratam desse componente curricular foram coletados na SEDUC e em uma das dez escolas do Proeti/Manaus.

Sobre a cidade de Manaus, capital do Amazonas⁹⁵, é válido pontuar que ocupa a sétima posição entre as cidades mais populosas do Brasil, além disso, mais da metade da população total do estado habitava a capital até o ano de 2010, ou seja, 1.802.014 do total de 3.483.985 habitantes do estado (IBGE, 2011)⁹⁶. Os dados sobre a estimativa populacional para o ano de 2017 apontam o aumento da população no Amazonas para 4.001.667 habitantes, prevalecendo ainda na capital o maior quantitativo, de 2.369.017 habitantes (AMAZONAS, 2018). A predominância de habitantes na capital é resultado das “[...] migrações ocorridas, principalmente na época da extração da borracha e durante

⁹⁵ O Estado do Amazonas é formado por 62 municípios. Juntos, esses municípios compõem a maior Unidade da Federação. Mantém extensa fronteira com Colômbia, Venezuela e Peru e importantes divisas com os Estados de Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Acre (AMAZONAS, 2013).

⁹⁶ Informações do Censo 2010. A coleta de dados prevista para a elaboração do Censo 2020 foi adiada para o ano de 2021, devido ao contexto da pandemia de Covid-19 (Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa>. Acesso em: 05 out. 2020).

instalação da Zona Franca de Manaus⁹⁷, em que pessoas deixavam seus municípios e vinham para Manaus em busca de trabalho e melhores condições de vida” (SANTIAGO, 2016, p. 48).

A cidade de Manaus está dividida em 63 bairros distribuídos em sete Zonas Administrativas (Centro-Oeste, Centro-Sul, Leste, Norte, Oeste, Sul e Rural) em que se concentram contingentes populacionais bastante heterogêneos (AMAZONAS, 2013). Com relação à Zona Centro-Oeste da Cidade, nela se concentra uma população em torno de 154 mil habitantes, distribuídos em cinco bairros (Alvorada, Redenção, Da Paz, Dom Pedro I e Planalto). Os bairros que compõem a Zona Centro-Oeste estão conectados por importantes corredores comerciais, com destaque para o bairro Alvorada, onde se localiza o maior centro comercial de toda essa região (AMAZONAS, 2013). A população habitante dessa zona correspondia, em 2000, a 10,1% do total da população de Manaus, passando a representar pouco mais de 8% no ano de 2010 (AMAZONAS, 2013).

A escola selecionada para coleta de documentos referentes ao desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, chamada neste estudo de Escola Centro-Oeste, situa-se na Zona Centro-Oeste de Manaus, foi inaugurada no ano de 1982 e desde 2002 atende somente ao ensino médio em tempo integral. Antes de passar a integrar as escolas do Proeti/Manaus em 2017, apresentava uma estrutura curricular de sete tempos de sessenta minutos, contando com uma parte diversificada destinada aos componentes curriculares de Metodologia de Estudo e Línguas Estrangeiras Modernas, com carga horária de 35 horas semanais e 1.400 horas anuais (SEDUC, 2019).

Quanto à sua estrutura física, possui 21 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala de arquivo morto, 1 sala de professores, 1 sala de descanso para professores, 1 sala de

⁹⁷ A Zona Franca de Manaus (ZFM) foi criada pela Lei nº 3.173, de 06 de junho de 1957, como Porto Livre, destinado ao armazenamento, beneficiamento e retirada de produtos do exterior. Dez anos depois, o Decreto-Lei nº 288, de 1967, altera os dispositivos da lei de 1957, definindo a ZFM como um centro industrial, comercial e agropecuário. A ZFM compreende três polos econômicos: comercial, industrial e agropecuário. O primeiro teve maior ascensão até o final da década de 80, quando o Brasil adotava o regime de economia fechada. O Polo Industrial é considerado a base de sustentação da ZFM, uma vez que possui aproximadamente 500 indústrias de alta tecnologia, gerando mais de meio milhão de empregos, diretos e indiretos, principalmente nos segmentos eletroeletrônico, bens de informática e duas rodas. O polo Agropecuário abriga projetos voltados a atividades de produção de alimentos, agroindústria, piscicultura, turismo, beneficiamento de madeira, entre outras. Com prazo original até 1997, a Zona Franca de Manaus teve sua primeira prorrogação, por mais 10 anos, em 16 de abril de 1986, por meio do Decreto nº 92.560. Em 1988, já reconhecida como modelo de desenvolvimento regional, a ZFM ganhou novo fôlego com a sua prorrogação, por mais 25 anos, prevista no Artigo 40 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. Em 5 de agosto de 2014, foi promulgada a Emenda Constitucional 83/2014, prorrogando o prazo de vigência dos benefícios da Zona Franca de Manaus por mais 50 anos, até 2073 (Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/zfm/o-que-e-o-projeto-zfm>. Acesso em: 05 out. 2020).

pedagogo, 1 sala de gestão, 1 sala de administração, 2 depósitos de merenda, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 laboratório de informática, 2 laboratórios de ciências, 32 banheiros/cabines, 1 quadra, 1 auditório, 1 biblioteca, 1 sala da banda marcial, 1 sala do coral e 2 depósitos.

Com relação à quantidade de turmas e número de alunos, são 7 turmas do 1º ano, 6 do 2º ano e 5 do 3º ano, totalizando 738 matrículas no ano de 2020. Além disso, o quadro técnico e docente é composto por 1 Secretária, 3 Administrativos, 1 Gestora, 1 Administradora, 1 Pedagoga, 2 Coordenadores de Área, 3 Merendeiros, 32 Professores, 6 Serviços Gerais (terceirizados) e 8 Agentes de Portaria (terceirizados).

As escolas que ofertam o ensino médio no Amazonas são, em sua maioria, de responsabilidade da rede pública estadual, representam cerca de 92,7% das matrículas na rede estadual e 7,3% são distribuídas entre a rede municipal, privada e federal. Em todo o estado há um total de 327 escolas que atendem ao ensino médio, sendo que, destas, 114 estão localizadas em Manaus. Essas escolas ofertam o ensino médio em diferentes modelos e formatos, incluindo o ensino médio em tempo integral (TORRES, 2020).

De acordo com evidências encontradas por Torres (2020), Manaus pode ser considerada pioneira⁹⁸ na implantação da política de escola em tempo integral na etapa do ensino médio no Brasil. Dentro desse contexto, a Escola Centro-Oeste ocupa o topo da lista das escolas que primeiro alocaram a política de tempo integral em Manaus, no ano de 2002, passando a integrar o Proeti/Manaus no ano de 2017.

Ainda conforme a autora, atualmente, no estado do Amazonas, as escolas de tempo integral exclusivas de Ensino Médio são, em sua maioria, participantes do Proeti. Sendo assim, explica que

O modelo escola integral para o Ensino Médio promovido atualmente pelo Governo Federal, a partir da Lei 13.415/2017, expressa sua importância na própria estrutura organizacional da SEDUC, que criou um setor exclusivo para coordená-lo em 2019 apontando para sua possível consolidação nos tempos vindouros (TORRES, 2020, p. 128).

Por seu histórico, a Escola Centro-Oeste se torna referência quanto ao modelo de escola de tempo integral em Manaus, o que contribui para inferirmos que nessa escola há uma possível consolidação da proposta empreendedora.

⁹⁸ Em Manaus, “a ideia de escola em tempo integral começou a ser desenhada para o Ensino Médio, a partir de 1996, com os CEPs, e refinada com a substituição pelo Projeto Escola de Tempo Integral em 2002 [...]” (TORRES, 2020, p. 117).

No que diz respeito aos documentos disponibilizados pela referida escola, estes correspondem ao total de sete planos de aula do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, desenvolvidos no primeiro e segundo semestres de 2019 (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019), e ao regulamento da “1ª Feira de Empreendedorismo: Inovações Empreendedoras Juvenis”⁹⁹ (SEDUC, 2017b) realizada pela escola. Esses documentos foram disponibilizados em formato eletrônico, via *e-mail*, pois, como explicitado anteriormente, devido ao contexto de pandemia não foi possível o acesso direto à escola.

Antes de nos determos à análise desses documentos, consideramos importante situar que a temática do empreendedorismo chega às escolas do Proeti/Manaus no contexto da reforma do ensino médio, ou seja, por meio da política pública. As DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a) estabelecem o empreendedorismo como um dos eixos pelos quais os itinerários formativos podem se organizar. Os demais eixos são: investigação científica; processos criativos e mediação; e intervenção sociocultural. Esses eixos devem necessariamente favorecer o protagonismo juvenil e, no que tange ao empreendedorismo, “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com **variadas missões** voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestações de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018a, Art. 12, § 2, IV, grifos nossos).

Destacamos o termo “variadas missões” para evidenciar que a inserção do eixo estruturante empreendedorismo na reforma do ensino médio já possibilitou a abertura de um negócio lucrativo para o setor privado. Como vimos na seção II deste estudo, uma das metodologias criadas para a disseminação do empreendedorismo nas escolas é a metodologia empreendedora de Dornelas (2020) para o ensino médio. Essa proposta consiste justamente no desenvolvimento de missões que têm como pano de fundo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecidos no ano de 2015 e com prazo para a realização até o ano de 2030 (DORNELAS, 2020).

O material elaborado por Dornelas (2020) representa alto custo para o setor público e, como está alinhado ao eixo estruturante empreendedorismo apresentado pela

⁹⁹ Esse evento foi divulgado na página oficial da SEDUC, o que demonstra o destaque cedido à escola por desenvolver ações voltadas ao empreendedorismo e que, por isso, pode ser considerada referência para as outras escolas do Proeti/Manaus quanto ao desenvolvimento da educação empreendedora. (Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/escola-estadual-senador-petronio-portella-apresenta-a-1a-feira-de-inovacoes-empreendedoras-juvenis/>. Acesso em: 20 set. 2020).

atual reforma do ensino médio, acreditamos que a intenção é realmente levar esse material às escolas públicas nos próximos anos. Sendo assim, a inserção do empreendedorismo nessas escolas, assegurada pela política pública, abre mais uma possibilidade do setor privado para se apropriar do fundo público, além de, é claro, disseminar os seus ideais no campo ideológico.

Ainda sobre os eixos estruturantes dos itinerários formativos, a Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b), estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF) (BRASIL, 2018c). As DCEIF definem que os estudantes deverão realizar um itinerário formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos (BRASIL, 2018c). Desse modo, as ideias do empreendedorismo, por exemplo, não precisam obrigatoriamente concentrar-se em um dos itinerários formativos, nem serem transformadas em componente curricular como ocorre nas escolas do Proeti/Manaus, todavia apresentam-se como essenciais para a formação em diferentes itinerários. Ou seja, o propósito é que o empreendedorismo permeie todos os possíveis percursos dos jovens no ensino médio. Como justificativa para isso, o documento sugere que

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam **se adaptar** a diferentes contextos e **criar novas oportunidades para si** e para os demais (BRASIL, 2018c, s.p, grifos nossos).

Com tais argumentos, o empreendedorismo ganha destaque na atual reforma do ensino médio, com o propósito de formar subjetividades empreendedoras. É preciso, então, não questionar as desigualdades, a instabilidade, a precariedade e todas as demais mazelas causadas pelo próprio modo capitalista de produção, que afetam sobretudo a vida dos jovens das camadas populares, mas, sim, aceitá-las como naturais e que, por isso, a única opção seria a adaptação.

A ideia de “criação de oportunidades para si” coloca o jovem como responsável direto por sua sobrevivência diante da realidade que vem se configurando no Brasil desde 2015, com baixo crescimento econômico e altas taxas de desemprego, que atingem principalmente os jovens, pois, de acordo com Tommasi e Corrochano (2020, p. 354), consultando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a “taxa de desocupação entre os jovens de 15 a 29 anos no Brasil salta de 13,1% em 2012 para 16,1%

em 2015, escalando para 22,2% em 2019”. É justamente neste contexto, em que o desemprego atinge especialmente os jovens, que o incentivo ao empreendedorismo ganha intensidade, a exemplo da atual reforma do ensino médio.

Para que os jovens mergulhem no universo do empreendedorismo, é preciso que dominem certas habilidades e capacidades empreendedoras e, por isso, o papel da escola apresenta-se como fundamental. Para tanto, o foco pedagógico da escola no desenvolvimento do eixo estruturante empreendedorismo deve ser o de estimular os estudantes a criarem

[...] **empreendimentos pessoais ou produtivos** articulados com seus **projetos de vida**, que fortaleçam a sua atuação como **protagonistas de sua própria trajetória**. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios e aspirações pessoais, a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2018c, s.p, grifos do autor).

É com base nesse foco pedagógico que o empreendedorismo é desenvolvido nas escolas do Proeti/Manaus, como veremos. Contudo, cabe dizer que antes mesmo da temática ser apresentada pelas DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a) como eixo estruturante dos itinerários formativos, já havia recomendações para que as escolas do Proeti/Manaus trabalhassem nesta perspectiva (SEDUC, 2019). É por isso que desde a primeira matriz curricular (2017) o empreendedorismo aparece como componente curricular nessas escolas, o que demonstra o interesse pela temática por parte de seus propositores.

Passemos, então, a analisar de que maneira as ideias do empreendedorismo têm se difundido nas escolas do Proeti/Manaus. Para isso, primeiro analisamos a ementa do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, com seus respectivos conteúdos e objetivos (SEDUC, 2020). Em seguida, nos detemos aos planos de aula (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019) e no regulamento da “1ª Feira de Inovações Empreendedoras Juvenis: Ideias que fazem a diferença no negócio” (SEDUC, 2017b).

Para a análise da ementa do componente curricular “Projeto de vida e Empreendedorismo”, classificamos os seus respectivos conteúdos em unidades temáticas, pois, segundo Bardin (1977, p.104), este procedimento permite descobrir os “núcleos de sentido que compõem a comunicação”. Sendo assim, os conteúdos estão agrupados em

temas eixo, ou seja, organizados conforme as relações que estabelecem entre si, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 5 – Conteúdos do componente curricular “Projeto de vida e Empreendedorismo” agrupados em unidades temáticas

UNIDADES TEMÁTICAS		
Perfil Empreendedor	Próprio Negócio	Trabalho
Características essenciais de um empreendedor; Potencial para atuar no mundo dos negócios; A motivação na busca de oportunidades; Iniciativa e busca de oportunidade; Construção de projeto de vida; Experiências; Personalidade; Autoconhecimento.	Análise do mercado; Clientela; Concorrência; Fornecedores; Empresas emergentes; Importância do planejamento financeiro; Projeção de resultados; Projeção de fluxo de caixa; Projeção de balanço; Análise de Investimento; Análise do tempo de retorno do investimento; Viabilidade do Negócio; Alternativas e riscos calculados; Oportunidade de Inovação.	O trabalho brasileiro e mundial; Trabalho e empreendedorismo; Formação acadêmica; Profissões; Plano de ação em equipe; Como trabalhar em equipe.

Fonte: Ementa do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” (SEDUC, 2020). Elaborado pela autora, 2020.

O Quadro 5 apresenta os conteúdos do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” agrupados em torno de três eixos temáticos, quais sejam, “Perfil Empreendedor”, “Próprio Negócio” e “Trabalho”. Vamos analisar cada um destes eixos para compreender como as ideias do empreendedorismo, ou seja, a educação empreendedora, tem sido desenvolvida com os alunos nessas escolas.

No primeiro eixo temático, “Perfil Empreendedor”, estão reunidos os conteúdos que tratam do comportamento empreendedor. Estes, por sua vez, se relacionam aos seguintes objetivos específicos do componente “Projeto de Vida e Empreendedorismo”: proporcionar ao aluno uma visão do empreendedorismo; debater características e perfil do empreendedor; despertar no discente sua capacidade instigadora para observar características pessoais empreendedoras; refletir sobre as características essenciais aos empreendedores e predispor-se a desenvolvê-las; e ser proativo, cultivando a autoestima (SEDUC, 2020).

Com relação ao segundo eixo temático, “Próprio Negócio”, os objetivos giram em torno da criação de microempreendimentos: demonstrar a importância do empreendedorismo no cenário local e nacional; identificar os princípios fundamentais de *marketing* para as empresas emergentes; conhecer a importância de um planejamento financeiro; definir as características, construção e aspectos de um Plano de Negócios; e desenvolver a capacidade do educando na elaboração de um Plano de Negócios (SEDUC, 2020).

Já no terceiro e último eixo, “Trabalho”, temos como objetivos: compreender aspectos básicos do empreendedorismo e do mercado, para saber como bem atuar no mundo do trabalho; reconhecer diferentes tipos de profissões e suas características; e avaliar as escolhas profissionais de acordo com seu perfil (SEDUC, 2020).

Observamos, então, que no primeiro eixo temático, “Perfil Empreendedor”, as ideias do empreendedorismo dizem respeito ao comportamento do sujeito que empreende e que podemos relacionar aos estudos de McClelland (1972), para quem o empreendedor tem iniciativa própria e busca oportunidades, além de possuir atributos como independência, autonomia, controle, perseverança, comprometimento e determinação. Ainda neste eixo, o comportamento do empreendedor possui relação com os escritos de Dornelas (2008; 2020), que caracteriza o empreendedor como determinado, visionário explorador de oportunidades, independente, dentre outros. Relaciona-se também com as ideias de Dolabela (2003), que define o empreendedor como “uma forma de ser”. Empreender seria

[...] algo ligado ao estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar a auto-realização, incluindo padrões de reação diante de ambiguidades e incertezas (DOLABELA, 2003, p. 37).

A “forma de ser” como definição do empreendedor fica evidente quando no eixo temático “Perfil Empreendedor” identificamos que o empreendedor deve ter iniciativa e buscar oportunidades para a construção de seu projeto de vida, ou seja, para a sua autorrealização. Ainda nesse sentido, o empreendedor é aquele que tem a capacidade de “adotar posicionamentos diferenciados frente aos desafios do contexto social” (SILVA, 2015, p.155), para isso utiliza-se de diferentes atributos, como criatividade, persistência, autonomia, etc. Contudo, como pano de fundo dessa definição estão as questões econômicas e a naturalização das relações sociais de produção.

Os conteúdos e os respectivos objetivos que tratam do comportamento empreendedor são direcionados aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio das escolas do Proeti/Manaus, contudo identificamos que existe maior ênfase nos conteúdos que compõem o eixo temático “Perfil Empreendedor” no 1º e 2º anos.

No último ano do ensino médio, agregam-se aos conteúdos relacionados ao comportamento empreendedor aqueles que compõem o eixo temático “Próprio Negócio”¹⁰⁰. Estes conteúdos, como mencionados aqui, estão voltados à criação de microempreendimentos e envolvem o estudo de conceitos empresariais, como *marketing*, planejamento financeiro, plano de negócios, dentre outros. Destes, abordaremos apenas o “plano de negócios”, por incluir todos os outros e também por ser um dos objetivos voltados para os alunos ao final do ensino médio nessas escolas.

O plano de negócios refere-se ao ato de planejar diferentes estratégias para a criação e/ou crescimento de empresas. Para Perse (2012), o plano de negócios é um “documento que descreve a visão para o seu negócio e suas projeções financeiras”. Este documento deve incluir a

[...] descrição do negócio, explicação de quais produtos e serviços a empresa irá oferecer, mergulho profundo no mercado da empresa (incluindo a análise de potenciais concorrentes), planos detalhados de marketing, vendas e engenharia, bem como quem são as pessoas por trás da ideia e por que eles formam a equipe certa para executá-la. As seções sobre finanças geralmente incluem, no mínimo, Balanços Patrimoniais, Demonstração do Resultado do Exercício e Demonstrações do Fluxo de Caixa para os primeiros anos do negócio. Mas pode incluir muitos outros documentos (PERSE, 2012, p. 42).

De acordo com Dornelas (2008), estudos apontam que no Brasil cerca de 70% ou mais das micro e pequenas empresas fecham as portas logo nos primeiros anos de sua criação e dentre os fatores relacionados a esta taxa de mortalidade encontra-se a falta de planejamento adequado, que aparece no topo da lista, seguida de deficiências de gestão, políticas de apoio insuficientes, conjuntura econômica e fatores pessoais. Apesar desses fatores externos, o autor considera que a principal causa para a falência dos microempreendimentos está relacionada à falta de um bom planejamento, o que inclui as deficiências na gestão. Com isso, segue aconselhando que para se prevenir dessas “armadilhas”, ou seja, dos fatores que levam à referida falência dos pequenos

¹⁰⁰ Os conteúdos deste eixo aparecem de maneira tímida nos primeiros anos do ensino médio e de modo enfático no último ano.

empreendimentos, o empreendedor deve investir continuamente na sua capacitação gerencial.

[...] é notória a **falta de cultura de planejamento do brasileiro**, que por outro lado é sempre **admirado por sua criatividade e persistência** [...] Não basta apenas sonhar, deve-se transformar o sonho em ações concretas [...] Para isso, existe uma simples, mas para muitos tediosa, técnica de transformar sonhos em realidade: o planejamento (DORNELAS, 2008, p. 81, grifos nossos).

Os apontamentos feitos por Dornelas (2008) a respeito do principal fator para a falência dos microempreendimentos, a “falta de um bom planejamento”, que é considerado um problema cultural, deixa de mencionar que no Brasil, conforme Souza (2014), predomina o empreendedorismo por necessidade, caracterizado como uma saída para o desemprego.

Mesmo em meio às dificuldades de empreender, Dornelas (2008) entende que o empreendedor brasileiro é admirado por sua criatividade e persistência. Todavia, para Melo (2012, p. 32), o discurso do empreendedorismo “aparece como politicamente correto ao imprimir positividade à capacidade criadora do brasileiro”, quando, na verdade, é um “discurso adequado à falta de perspectiva de emprego formal e de qualidade para toda a população”.

O último eixo temático, “Trabalho”, aborda conteúdos relacionados ao sentido abstrato que o trabalho recebe no modo capitalista de produção (emprego, mercado de trabalho). Neste eixo estão presentes os estudos das profissões, da formação acadêmica, do trabalho em equipe, dentre outros. Sendo assim, este eixo também procura desenvolver o comportamento empreendedor nos jovens do ensino médio, voltado ao estudo do intraempreendedorismo.

O termo intraempreendedor foi traduzido do inglês “*intrapreneur*” e usado para designar o ‘empreendedor interno’ (URIARTE, 2000 apud SILVA, 2006). Sendo assim, refere-se ao indivíduo que atua como empreendedor dentro de uma empresa (organização; corporação, etc.). Este, por sua vez, é “[...] ágil, pensa rápido, busca soluções, inovações, intensifica a sua criatividade e estimula a de outros na busca de resultados cada vez melhores” dentro de seu ambiente de trabalho (SILVA, 2006, p. 17).

A diferença entre o empreendedor e o intraempreendedor está basicamente no fato de que o primeiro atua em torno do seu próprio negócio, enquanto o segundo possui o mesmo comportamento do empreendedor por conta própria, mas em ambiente diferente, no seu vínculo empregatício. Sendo assim, o intraempreendedor é chamado a agir como

dono da empresa, colocando a “mão na massa”, utilizando da sua criatividade, autoconfiança, persistência, dentre outros atributos, para beneficiar a empresa na qual trabalha. A ideia do trabalhador como intraempreendedor se inscreve no campo ideológico, pois

O efeito prático é o de fazer com que o trabalhador pense e atue como se fosse o dono da empresa, ou mais que isso, tratar a empresa como se fosse ela a sua cliente, satisfazendo seus interesses e fazendo progredir por meio de sua forma de agir comprometida, responsável e marcada por atitude proativa (COAN, 2011, p. 38).

Portanto, os eixos temáticos “Perfil Empreendedor” e “Trabalho” estão diretamente relacionados por tratarem do comportamento empreendedor, seja por conta própria ou dentro de uma empresa, corporação, organização, etc. Isso demonstra que a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus, centrada principalmente no desenvolvimento de comportamentos empreendedores, se inscreve no campo ideológico e “[...] consiste em fazer com que o trabalhador se convença da necessidade do empreendedorismo como forma de enfrentar as crises do mundo atual, notadamente no que diz respeito à realidade do trabalho” (COAN, 2011, p. 38).

É importante notar que a temática do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus substitui o conceito mais amplo de trabalho, ou seja, o trabalho em seu sentido ontológico, em que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo que produz a sua própria existência, pelo conceito de trabalho apropriado pelo capital, resumindo-se a termos como emprego e mercado de trabalho.

Contudo, podemos fazer algumas considerações sobre a referência ao trabalho no sentido de emprego e sua relação com o empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Conforme Falcão e Carrano (2016, p. 157), historicamente, o trabalho (emprego) ocupa grande centralidade na vida dos jovens brasileiros, seja pela “realidade imediata” ou “enquanto projeção”. Ainda sobre a centralidade do trabalho para este segmento populacional, Guimarães (2008) identifica que o trabalho aparece como o assunto de maior interesse, entre os problemas que mais os preocupam, entre as urgências que eles mesmos resolveriam na própria vida ou no mundo, caso pudessem, e entre os problemas mais importantes do Brasil.

Do mesmo modo, Tommasi e Corrochano (2020) comentam que o trabalho ocupa centralidade na vida dos jovens, aparecendo em segundo lugar entre as principais preocupações que os cercam. O estudo dessas autoras se preocupa em abordar as políticas

e iniciativas que tratam da relação dos jovens com o trabalho no Brasil nos últimos trinta anos e, como resultado, identifica que estas se configuraram dentro da polarização que em determinado momento visam a “estimular a elevação da escolaridade e a qualificação no intuito de adiar o ingresso no mundo do trabalho” e, em outros momentos, buscam “estimular a inserção no trabalho, muitas vezes em ocupações precárias” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 359).

Um importante marco na busca da superação dessa polarização, conforme Tommasi e Corrochano (2020), é representado pela formulação da Agenda e do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, entre 2010 e 2015, com apoio técnico da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Estes buscavam tratar o trabalho como um direito dos jovens, o que, aliás, já tinha este reconhecimento no Estatuto da Juventude¹⁰¹ (2013).

A Agenda enfatiza o lugar e a importância da busca por uma trajetória de desenvolvimento social e econômico que ofereça condições de vida dignas, mas evidencia o quanto são necessárias ações para além da educação e da qualificação profissional na esfera laboral. Ao estabelecer como suas prioridades os lemas de “mais e melhor educação”, “conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar”, “inserção ativa e digna no mundo do trabalho”, e o “diálogo social”, a Agenda reconhece a necessidade de um conjunto integrado e complexo de ações ausentes nos programas vigentes (Brasil, 2010). A Agenda previa uma série de ações relativas à formalidade do emprego, salário, saúde e segurança no trabalho, contrato e proteção social, direito à sindicalização (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 359).

Contudo, no contexto do golpe de 2016, não foi possível que o presumido pela Agenda se concretizasse, visto que diante da correlação de forças que permeavam esse momento, a “[...] dificuldade para construir consensos em torno de questões cruciais, como jornada de trabalho, combate à informalidade, qualidade da educação e do trabalho, ou mesmo à situação dos jovens que não estudam e não trabalham” inviabilizou a execução da Agenda (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 359).

Como vimos, é justamente nesse contexto que as ideias do empreendedorismo para a formação dos jovens ganham maior visibilidade, por meio da política pública para o ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e até mesmo por meio das recomendações dos organismos multilaterais que estabelecem como meta para a educação até o ano de 2030 a de aumentar o número de jovens com capacidades e habilidades para o empreendedorismo. Mas antes disso, Carrano (2003, p. 135), ao abordar o sentido do

¹⁰¹ O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social (BRASIL, 2013, Art. 14).

trabalho para os jovens, já enfatizava que a “[...] realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza” e, diante dessa realidade,

A ideologia neoliberal, que se funda, pelo sentido da precariedade do trabalho, da informalidade e da aceitação tácita da economia submersa, não se cansa de repetir que a saída para a desocupação estaria na possibilidade do *microempresariamento* da juventude. O cinismo do discurso aponta para que o jovem, empresário de si mesmo (o *Eu S.A.*), se qualifique para um mundo de terceirização, de demandas laborais flexíveis e policognitivas, num quadro de escassez de postos de trabalho (Ibidem, grifos do autor).

Desse modo, observamos que a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus busca “camuflar” o problema do desemprego que atinge considerável parcela da população jovem e, por isso, aponta para essa o caminho do microempreendimento (“Próprio Negócio”) e, mais do que isso, apresenta a maneira como se comportar (“Perfil Empreendedor”, “Trabalho”) diante do cenário de incertezas marcado pelo atual “espírito do capitalismo: concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 364). Consideramos, também, que o empreendedorismo nessas escolas, assegurado pela política pública, caracteriza-se como parte do retrocesso que explicamos anteriormente quanto ao enxugamento dos direitos sociais, pois retira da juventude o direito ao trabalho “em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (BRASIL, 2013, Art. 14).

Ainda sobre o componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, a ementa aponta as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos jovens: Apropriação de noções básicas para ser um empreendedor no mundo dos negócios; Compreensão das características de empreendedorismo no mercado de trabalho; Conhecimento da importância do empreendedorismo no cenário local e nacional; Análise das características e perfil do empreendedor; Compreensão das características necessárias para ser um **cidadão empreendedor**; Reflexão sobre os negócios do futuro e o conceito de empregabilidade; Reconhecimento da importância do crescimento profissional e intelectual do cidadão (SEDUC. 2020).

Dessas competências e habilidades, aparece um novo termo: “cidadão empreendedor”. Mas o que seria este cidadão? Quais as características que o definem? Antes de tentar responder a estas questões, é necessário, primeiro, investigar o conceito de cidadania. Contudo, por se tratar de um tema complexo, pois ao longo da história e de

acordo com determinada época assume conceitos diferenciados, nos deteremos em abordar os aspectos sobre a temática que julgamos necessários para subsidiar a conceituação de cidadão empreendedor.

Segundo Amado (2007, p. 13), cidadania “não é uma definição que se esgota, mas um termo que vem sendo construído historicamente ao longo do tempo”, mas que, em síntese, refere-se aos direitos resguardados ao cidadão. Ser cidadão, então, “significa ter direitos” (Ibidem). Ainda conforme a autora, a cidadania plena envolve, ao mesmo tempo, direitos civis, políticos e sociais. Sendo assim, em seu sentido mais amplo, “[...] cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2003, p. 10 apud AMADO, 2007, p. 16).

Sobre os direitos de cidadania, Soares (2004, p. 43) argumenta que se referem àqueles definidos pela “[...] ordem jurídica de um determinado Estado e, juntamente com os deveres, restringem-se aos seus membros”. Explica, ainda, que estes direitos contemplam

[...] direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar em ‘cidadania democrática’, a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública (SOARES, 2004, p. 43).

Nesse sentido, o conceito mais amplo de cidadania engloba, também, direitos que garantam a participação do cidadão na tomada de decisões políticas que o afetam diretamente. Além disso, cidadania está relacionada aos deveres que o cidadão precisa cumprir para viver em sociedade. No Brasil, estes direitos e deveres estão reconhecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, aliás, é também chamada de “Constituição Cidadã”, devido à marcante participação política no seu processo de elaboração (GARCIA, 2014). Porém Gadotti (2002) alerta que existem diferentes concepções de cidadania:

A concepção liberal e neoliberal de cidadania – que defende o ‘Estado mínimo’, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda – entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da ‘gente de bem’) entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas. O Estado, numa visão socialista democrática, precisa exercer uma ação – para evitar, por exemplo, os abusos econômicos dos oligopólios – fazendo valer as regras definidas socialmente (GADOTTI, 2002, p. 39).

Ao conceituar a concepção de cidadania sob a ótica dos capitalistas, Carvalho (1999, p.10) entende que esta assume um caráter ideológico à medida em que “a conquista

da cidadania torna-se um processo individual e deslocado dos movimentos sociais”. O autor afirma que, na concepção liberalista, o conceito de cidadania está ligado à ideia de que todos são livres, “senhores de si e subordinados a uma igualdade jurídica” (ibidem, p. 6).

A partir dessa breve conceituação sobre as concepções de cidadania, importa agora definir o que é um cidadão empreendedor. De acordo com Dolabela (2008b), o empreendedor deve se assemelhar ao cidadão no sentido em que este tem deveres a cumprir. Os deveres do cidadão empreendedor estão relacionados à sua responsabilidade com o meio ambiente e com a sociedade, pois deve “oferece valor positivo para a coletividade” (DOLABELA, 2008b,). Por essa perspectiva, o cidadão empreendedor é alguém com “forte consciência social” (ibidem). Todavia, a este cidadão é assegurado o direito de liberdade para ser “patrão de si mesmo”.

Observamos, então, que o cidadão empreendedor é aquele que, além de desenvolver as demais competências e habilidades empreendedoras, apresenta certa sensibilidade para questões sociais. Portanto, a concepção de cidadania que embasa a formação deste cidadão empreendedor possui alicerce na concepção liberal e neoliberal que acredita ser a cidadania “apenas um produto da solidariedade individual (da ‘gente de bem’) entre as pessoas” (GADOTTI, 2002, p. 39) e, por isso, cabe ao cidadão empreendedor “ser do bem”.

Prosseguindo com a análise dos documentos, no que tange ao desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” na escola do Proeti/Manaus em que foi coletada parte dos documentos, identificamos que nos planos de aula (ESCOLA CENTRO-OESTE, 2019)¹⁰² destinados a este componente os procedimentos metodológicos giram em torno de aulas expositivas e dialogadas, como também de atividades individuais e em grupo. Além disso, na análise dos planos de aula, ratificamos que nas aulas para o 1º e 2º anos existe maior ênfase nos conteúdos que tratam do comportamento empreendedor (autoestima; autoconhecimento; felicidade; somos produtos de nossas escolhas; diálogo interno, escolha e atuação profissional, dentre outros), enquanto que nos planos de aula do 3º ano os conteúdos estão voltados principalmente para a criação de negócios (Planejar, ou não planejar, eis a questão; Análise de mercado; concorrências; oportunidades; investimento; estabelecimento de metas, etc.).

¹⁰² No total de sete planos de aulas referentes ao primeiro e segundo semestres de 2019.

Como interpretação dessa divisão e prioridade dos conteúdos do referido componente curricular, focados principalmente em aspectos comportamentais (características do empreendedor e do intraempreendedor), entendemos que o mais importante é justamente o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que levem os jovens a desenvolverem uma subjetividade empreendedora.

Ainda investigando como ocorre a difusão das ideias do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus, identificamos que como culminância do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” algumas dessas escolas realizam a Feira do Empreendedorismo (SEDUC, 2019). É o caso, por exemplo, da Escola Centro-Oeste, que realizou em 2017 a “1ª Feira de Inovações Empreendedoras Juvenis: Ideias que fazem a diferença no negócio”. Nesta feira, os alunos foram incentivados a desenvolver e apresentar empreendimentos em torno de dois focos: Reciclagem;¹⁰³ Fabricação de gêneros alimentícios e outros.¹⁰⁴

No regulamento da feira encontramos como justificativa para o desenvolvimento do empreendedorismo na Escola Centro-Oeste o argumento de que o empreendedorismo vai ao encontro do novo currículo do ensino médio, que tem como foco integrar formações cognitivas e socioemocionais, considerando os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (SEDUC, 2017b). Para tanto, define que a Escola Centro-Oeste

[...] tem como objetivo precípua despertar o interesse, curiosidade e habilidade nos alunos em relação à **visão empreendedora e projeto de vida**, bem como aplicar suas ideias no contexto socioeconômico de nossa sociedade, as quais farão parte de seu cotidiano no mercado de trabalho ou na criação de suas próprias empresas, visando fornecer-lhes uma noção de como melhor captar recursos para **sua subsistência** (SEDUC, 2017b, p. 03).

Por um lado, a feira tinha como objetivos desenvolver a criatividade, a participação dos alunos e estabelecer as relações interpessoais entre os jovens estudantes, coisas que julgamos importantes para a formação dos jovens, por outro lado, deixou a desejar quando submeteu tais objetivos à principal meta da Escola Centro-Oeste com relação às ideias do empreendedorismo, que é o desenvolvimento de uma visão empreendedora que torne os alunos responsáveis diretos por sua subsistência.

¹⁰³ Reaproveitamento de Tecidos e Embalagens “Tetra Pak”; Reciclagem, Reaproveitamento e Reutilização de Papel/Papelão, Borracha/Pneu, PVC e Acrílico, Madeira, Garrafas PET, Vidro, Materiais Eletrônicos e Metais.

¹⁰⁴ Fabricação de Tortas, Salgados, Bolos, Doces e Geleias Regionais, Pães Regionais e Biscoitos, Linguiças e Bebidas não alcoólicas; Fabricação de sabão, Personalizados para festas e jogos.

Portanto, as análises realizadas até aqui, a partir dos dados da ementa do componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, bem como dos dados relacionados ao desenvolvimento deste componente na escola em tela, apontam evidências de que nas escolas do Proeti/Manaus as ideias do empreendedorismo dirigidas aos jovens concentram-se em desenvolver capacidades e habilidades voltadas a comportamentos que lhes permitam atuar como empreendedores na criação de próprios negócios, como também na construção de seu projeto de vida, assim como numa possível atuação profissional, dentre outros. Observamos, então, que o empreendedorismo nessas escolas assume a definição elaborada por Dolabela (2003), em que o apresenta como “uma forma de ser”, ou seja, a capacidade de reagir de forma empreendedora diante de adversidades, sobretudo àquelas ligadas ao campo econômico.

Além disso, durante a análise dos documentos, foi possível identificar que a formação do jovem baseada nas ideias do empreendedorismo aparece constantemente articulada a dois termos: “projeto de vida” e “protagonismo”. Por isso, consideramos importante eleger estes termos como categorias de análise na discussão que se segue sobre a concepção de formação dos jovens vinculada ao empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Vale lembrar que, como explica Franco (2018, p. 66), as categorias podem ser criadas *a priori*, como também podem emergir do conteúdo. Neste caso, as categorias “projeto de vida” e “protagonismo” se caracterizam como emergentes, justamente por serem provenientes dos documentos analisados. Ou seja, as categorias foram criadas à medida em que surgiram nos documentos e em seguida serão interpretadas “à luz das teorias explicativas”.

3.3.2 Projeto de Vida, Protagonismo juvenil e Empreendedorismo: a formação dos jovens nas escolas do Proeti/Manaus

Como mencionamos acima, nos documentos analisados as categorias projeto de vida e protagonismo aparecem articuladas às ideias do empreendedorismo. Por isso, julgamos como imprescindível analisá-las, para, então, compreender como a articulação entre projeto de vida, protagonismo juvenil e empreendedorismo subsidiam e idealizam a formação para o jovem nas escolas do Proeti/Manaus. Iniciaremos a nossa análise pela categoria projeto de vida, depois nos deteremos à categoria protagonismo juvenil e, por

último, verificaremos a articulação entre estas e o empreendedorismo, para então discutirmos a concepção de formação do jovem baseada nas ideias do empreendedorismo das escolas do Proeti/Manaus.

Quanto à categoria projeto de vida, é importante saber que se trata de um conceito em construção e que, por isso, recebe diferentes definições. A diversidade de definições direcionadas a esta categoria é justificada principalmente por ser uma temática que tem atraído a atenção de diversas áreas do conhecimento, como Administração, Psicologia, Educação, Sociologia, dentre outras (SOUSA; ALVES, 2019, DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016). Desse modo, optamos por dissertar sobre algumas das teorias que buscam definir o conceito de projeto de vida, para, em seguida, verificarmos à qual concepção de projeto de vida as ideias do empreendedorismo estão articuladas nas escolas do Proeti/Manaus.

Em pesquisa recente realizada por Sousa e Alves (2019), na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que buscou investigar como as pesquisas têm tratado a categoria projeto de vida voltada à juventude¹⁰⁵, foi possível constatar que “o conceito de projetos de vida já acumula discussões e reflexões importantes, apesar do pequeno número de pesquisadores¹⁰⁶ que têm se debruçado a conhecer mais sobre o tema” (ibidem, p. 17).

As autoras supracitadas apontam como resultados da pesquisa que os estudos voltados ao tema projeto de vida se concentram em torno de alguns elementos e podem ser distribuídos em cinco grupos, conforme descrito na sequência.

No primeiro grupo estão as pesquisas que relacionam o conceito de projeto de vida estritamente ao campo profissional, ou seja, quando se fala em projeto, referem-se exclusivamente ao projeto profissional, em que as escolhas dos jovens para o futuro devem estar atreladas às exigências do mercado de trabalho.

O segundo grupo de pesquisas identificado por Sousa e Alves (2019, p. 09) se interessa por estudar o projeto de vida a partir da construção social dos jovens. Sendo assim, consideram que a construção do jovem se dá a partir de suas relações socioculturais

¹⁰⁵ Nesse estudo adotamos o conceito de juventude enquanto “[...] categoria histórica e socialmente situada, passível de reformulações que são requeridas pela própria dinâmica da vida em sociedade, a qual, ao longo dos anos, recria os significados, os tempos e os espaços dos indivíduos mais jovens nesta mesma sociedade” (FALCÃO, 2016, p. 120) e consideramos jovens aqueles que estão na faixa etária de 15 a 29 anos, conforme definido pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013).

¹⁰⁶ As autoras constataram que ainda são poucos os pesquisadores a se dedicarem ao tema projetos de vida. No levantamento realizado por elas, os estudos sobre a temática apareceram com maior frequência na área da Educação, mas concentrados principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste (SOUSA; ALVES, 2019).

e econômicas e que isso “influencia diretamente em suas trajetórias de vida”. Nesse grupo estão reunidos os estudos que buscam conceituar projeto de vida a partir da vertente psicológica humana. Por isso consideram a construção do projeto de vida como “[...] uma condição psicossocial, uma forma de se colocar, interpretar e de se projetar no presente para modificar o futuro, fruto das experiências, vivências e oportunidades encontradas no contexto social” (ibidem, p. 10). Aqui o conceito de projeto de vida é abrangente, envolve, além dos objetivos profissionais, aspectos que dizem respeito às próprias relações sociais e afetivas que envolvem a construção do jovem.

No terceiro grupo estão os estudos que investigam o tema projeto de vida vinculado às experiências e ao campo de possibilidades dos jovens. Partem da premissa de que as experiências individuais dos sujeitos, dentro de vários contextos, influenciam na construção de metas e objetivos por parte dos jovens. Assim, as “experiências de vida estão intimamente condicionadas aos relacionamentos estabelecidos pelo jovem em seus vários convívios e que vão convalidar ou não suas escolhas de vida de acordo com suas possibilidades de relacionamento” (SOUSA; ALVES, 2019, p. 12). Para além das possibilidades de relacionamento, parte desses estudos relaciona a construção do projeto de vida ao campo das possibilidades e às condições sócio-históricas de cada sujeito. Desse modo, consideram que tal construção “perpassa por ter possibilidades, por ter mesmo condições de refletir sobre sua própria vida e, no caso dos jovens, ter condições de ser-no-mundo, enquanto sujeito de ação, sujeito político” (SILVA, 2016, p. 13).

Já no quarto grupo estão reunidos os estudos que se preocupam com o tema projeto de vida articulado “aos valores adquiridos no tempo presente e no espaço familiar, nos grupos religiosos, escola ou em outros espaços frequentados pelos jovens” (SOUSA; ALVES, 2019, p. 12).

Por último, no quinto grupo, situam-se aquelas pesquisas que buscam distinguir “projeto de vida”, “projetos vitais” e “projetos de futuro”, mas também aquelas que tratam estes termos como sendo sinônimos.

O breve apontamento elaborado até aqui sobre a pesquisa de Sousa e Alves (2019) nos permite evidenciar que as concepções de projeto de vida são variadas e dependem do referencial teórico em que as pesquisas procuram fundamentação. Para tanto, é importante buscar com mais clareza as prováveis concepções de projeto ou projetos de vida.

De acordo com Dellazzana-Zanon e Freitas (2016), a categoria projeto de vida tem recebido atenção especial no campo da psicologia do desenvolvimento. Com base

nas ideias de Erikson (1968; 1976) e Bronk (2012), explicam que a criação do projeto de vida tem muita relevância na “orientação dos objetivos fundamentais de um indivíduo” e, por isso, é tido como um “componente essencial da identidade e do bem-estar individual”. Dessa forma, considera-se que o projeto de vida é importante para o desenvolvimento do indivíduo. Existe, portanto, relação entre identidade e projeto de vida, porém não são a mesma coisa. Identidade “refere-se ao desenvolvimento de quem se é, ao passo que o projeto de vida diz respeito ao desenvolvimento do que se espera realizar durante a vida” (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016, p. 283-282).

Para a psicologia do desenvolvimento, o conceito de projeto de vida está relacionado à capacidade do indivíduo de projetar-se no futuro. A fase de vida em que esse indivíduo deve dedicar-se a isso é a adolescência¹⁰⁷, entendida como uma fase de transição e que, por isso, permite realizar reflexões que vão além do momento presente (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016).

Ainda no campo da psicologia do desenvolvimento, um autor que recebe destaque nos estudos sobre a temática projeto de vida é o psicólogo Jean Piaget (1964; 2007). Esse, por sua vez, refere-se ao programa ou plano de vida como fator fundamental para a “[...] formação da personalidade e como parte do processo de integração do adolescente no mundo social adulto”. Entende que a formação da personalidade se dá por meio da “organização autônoma de regras, dos valores e da afirmação da vontade” (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016, p. 282). Para esse autor, a vontade é o ingrediente chave da construção do projeto de vida, pois,

Segundo Piaget e Inhelder (1955/1976), o projeto de vida é construído a partir da priorização de alguns valores em detrimento de outros. Como é possível realizar tal priorização? Somente se existir **força de vontade** (Piaget, 1954/2005). Segundo Freitas (2003), “há vontade quando, após oscilarmos entre um prazer tentador e um dever, optamos pelo dever” (p. 96). Disso decorre a ideia de que a vontade é um instrumento importante de autorregulação para o sujeito: é por meio da vontade que o sujeito tem condições de lidar com seus desejos imediatos e estabelecer o que, dentre todas as ações possíveis, é prioridade. Assim, pode-se pensar que a priorização e a hierarquização de valores, possível graças à constituição da vontade, explicam o caráter norteador e de direção do projeto de vida. **Sem força de vontade, não seria possível construir um projeto de vida** (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016, p. 288-289, grifos nossos).

¹⁰⁷ Conforme Bock et al. (1996 apud MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 546), não existe a adolescência, mas, sim, adolescentes. Isso significa que falar de adolescência é falar das condições sociais que constroem uma determinada adolescência. A adolescência não se configura em um período natural do desenvolvimento, mas em um momento significado e interpretado pelos sujeitos. Tal concepção percebe o adolescente como um ser ativo, social e histórico, que produz histórica e coletivamente a si próprio e a sociedade e é por ela produzido.

Considerar a força de vontade como elemento principal da constituição do projeto de vida, como faz a psicologia do desenvolvimento, é tornar o indivíduo o centro dessa construção e, por isso, para essa corrente teórica, o projeto de vida está ligado a aspectos individuais do sujeito.

Alicerçado nos escritos de alguns autores (DAMON, 2009; MINEHAN, NEWCOMB, GALAIF, 2000; FRANCIS, 2000), o estudo de Dellazzana-Zanon e Freitas (2016, p. 283) relata os benefícios que a construção do projeto de vida pode representar na vida dos jovens, como a “conquista da felicidade, da realização e da satisfação pessoal” e também a “garantia de momentos de alegria nos bons tempos e momentos de resiliência nos momentos difíceis”. Além disso, menciona que a construção de um projeto de vida claro e objetivo pode evitar que os jovens tenham comportamentos autodestrutivos e que aprendam a ter “uma atitude positiva perante a vida”. Acrescenta, ainda, que adolescentes que têm projetos de vida apresentam menos predisposição a fazer uso de drogas e a cometer suicídio.

Diante dessas argumentações sobre a importância do projeto de vida para os jovens, nos perguntamos se aqueles sujeitos jovens que apresentam problemas, como o uso de drogas, depressão e até mesmo os que cometem suicídio, não construíram, ou constroem, projetos de vida claros e objetivos para o seu futuro¹⁰⁸. Considerando, por exemplo, que o suicídio é uma das três maiores causas de morte entre jovens de 15 a 29 anos no mundo e que o Brasil aparece na oitava posição entre os países com maiores índices de suicídio (PENSO; SENA, 2020), seria pertinente relacionar as causas dos jovens cometerem suicídio à provável falta de um projeto de vida consistente? De nossa parte, parece dizer que os jovens que chegam a este ponto não têm planos para o futuro, quando, na verdade, “[...] momentos de crise (financeira, relacional e de saúde) e experiências associadas a abusos, violências, desastres, experiências de grupos vulneráveis que sofrem discriminação e enfrentamento de conflitos” exercem grande contribuição para o aumento do número de suicídios entre os jovens (PENSO; SENA, 2020, p. 64).

Outros autores buscam conceituar a categoria projeto de vida a partir de uma visão socioantropológica (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011; SOUSA; ALVES,

¹⁰⁸ Aqui estamos utilizando o conceito de projeto de vida definido pela psicologia do desenvolvimento: como uma projeção do futuro (objetivos e aspirações para a sua vida futura).

2019) e para isso embasam suas reflexões nas contribuições de Velho (2003). Para o antropólogo brasileiro, o projeto de vida é definido como

[...] metamorfose, que se realiza como processo temporal a partir da memória e que apresenta os meios de alcançar esse projeto, não o limitando a apenas aspirações. A memória, para o autor, dá consistência à biografia, ou seja, permite a visão retrospectiva, que embasa a condução do projeto. Para ele, o projeto é uma forma de comunicação, um instrumento de negociação da realidade, e servirá como maneira de expressar e articular interesses, aspirações e objetivos (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 54).

De acordo com Velho (2003), a partir de uma perspectiva histórica e temporal, o projeto de vida é o elemento definidor da construção da identidade. Dessa maneira, o projeto de vida “[...] está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento através da temporalidade” e envolve, portanto, aspectos do passado, presente e futuro (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 54). Por esse prisma, o projeto de vida é concebido como

[...] algo que vai além de um ideal, um plano, uma meta, mas como resultado das implicações de toda uma construção de vida onde a condição social, os valores, os espaços e instituições em que o jovem convive é que vão dar suporte ao jovem nas suas condutas e escolhas presentes e futuras, traçadas dentro do seu campo de possibilidades (SOUSA; ALVES, 2019, p. 4).

Logo, os estudos que buscam conceituar a categoria projeto de vida a partir de uma visão socioantropológica entendem que este se refere à ação de traçar um plano, uma meta, objetivos, etc. Todavia, esta ação é decorrente da história de vida do sujeito, que envolve presente, passado e futuro e, por isso, os aspectos socioculturais e as possibilidades existentes são considerados imprescindíveis na condução do projeto de vida desse sujeito.

Análogo à definição de projeto de vida mencionada acima, encontramos o estudo de Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1072), que destaca também a relação entre passado, presente e futuro na conceituação desta categoria. Contudo, entendem que “[...] falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade”. Sendo assim, delineiam o conceito de projeto de vida com base nas contribuições teóricas do filósofo e sociólogo Alfred Schutz (1979). Desse modo, observamos que

[...] o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser

entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1071).

Ampliando essa definição, os autores explicam que a categoria projeto de vida refere-se a um plano de ação elaborado pelo indivíduo relacionado a algum âmbito da sua vida, que pode ser profissional, afetivo, escolar, dentre outros, “[...] em um arco temporal mais ou menos largo”. Contudo, tal elaboração depende “sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072). O projeto de vida entendido por essa perspectiva é um processo que vai se construindo e se transformando de acordo com as experiências, o amadurecimento e as mudanças no campo de possibilidades dos jovens.

O modo de conceber o tempo, conforme Leão, Dayeell e Lima (2011), é uma dimensão sociocultural e não um dado natural. Essa concepção de tempo parte do entendimento de que a relação entre passado, presente e futuro se transforma ao longo da história (LECCARDI, 2005). Escrevendo sobre as formas de temporalidade no decorrer da história humana, Leccardi (2005) explica que a maneira de conceber o futuro na modernidade se diferencia de como é apropriado na contemporaneidade e isso influencia na noção de projeto de vida para os jovens. Na modernidade, o futuro é visto como sinônimo de progresso, que, por sua vez, sempre será melhor que o passado. A partir dessa perspectiva, é caracterizado como “futuro aberto”.

Formulado pela filosofia iluminista, o conceito de *futuro aberto* exercerá, ao menos por dois séculos, uma influência profunda e difusa nos esquemas culturais da modernidade. Evaporada a ideia de um plano divino para o futuro, o devir aparece ligado, por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente (LECCARDI, 2005, p. 41, grifos do autor).

Dessa forma, o presente na modernidade é entendido como uma ponte para o futuro. Contudo, na contemporaneidade, devido principalmente às mudanças decorridas da globalização e das transformações ocorridas no modo capitalista de produção a partir dos anos 1970, o futuro é apreendido de modo diferente, como “futuro *indeterminado* e *indeterminável*, governado pelo risco” (LECCARDI, 2005, p. 43, grifos do autor). Essa nova acepção sobre o futuro torna central o conceito de presente nos “horizontes temporais contemporâneos” (ibidem, p. 45). Sendo assim, muitos jovens vivem uma espécie de “presente estendido”, ou seja, por essa perspectiva,

[...] não mais o futuro, mas o presente mais próximo – o lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo – tornar-se-ia o novo tempo da ação. [...] o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, *inclui* e *substitui* futuro e passado (LECCARDI, 2005, p. 45-46, grifos do autor).

A criação de projetos dentro dessa perspectiva de “presente estendido” se daria por meio de projetos de curto prazo devido ao quadro de incertezas e instabilidade presentes na sociedade, que impossibilita a construção de projetos de longo alcance por parte dos jovens das camadas populares.

Sobre a categoria projeto de vida, uma conceituação multidimensional é apresentada por Marcelino, Catão e Lima (2009), que circunscrevem essa categoria no campo psico-sócio-histórico. Entendem a categoria projeto de vida como

[...] a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro. Como perspectiva de futuro [...] o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos vêm possibilidade/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro. A construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 547).

A categoria projeto de vida, por essa ótica, é entendida como um processo dialético que considera, ao mesmo tempo, a subjetividade dos sujeitos e a objetividade em que situam a sua vida material. Por conseguinte, Marcelino, Catão e Lima (2009) explicam que

[...] **não é apenas a vontade pessoal e nem as circunstâncias** que fundamentam o projeto, não é o indivíduo com suas características individuais ou a sociedade com suas determinações que, separadamente, constroem esse projeto, mas **a relação de indissociabilidade entre todos esses fenômenos**. É na relação indivíduo/sociedade que se dá a construção do projeto de vida, na qual o indivíduo interage com o mundo e a alteridade, num processo contínuo e dinâmico de reconstrução das representações sociais (ibidem, p. 556, grifos nossos).

O projeto de vida captado por uma perspectiva multidimensional busca romper com conceituações que o vinculam à construção do projeto de vida que, por um lado,

ênfatizam apenas os aspectos subjetivos e, por outro, aquelas que o interpretam somente pelas condições objetivas dos jovens.

Todavia, entendemos que as condições materiais em que vivem os jovens exercem grande influência no modo de conceberem os seus projetos de vida. É o que demonstram os estudos que se preocupam em investigar a temática considerando jovens provenientes de diferentes classes (MELSERT; BOCK, 2015; MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009).

Em pesquisa cujo principal objetivo foi “comparar as representações sociais dos adolescentes inseridos em diferentes contextos escolares (público e privado) acerca da construção do seu projeto de vida” (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 545), foi possível identificar que há semelhanças para ambos os grupos, pois os descrevem como metas, planos e projetos para o futuro. Sempre alicerçados na tríade trabalho/família/educação, é notável a diferença no significado que a expressão projeto de vida assume na vida dos diferentes grupos. Contudo, enquanto para os alunos da escola pública a construção do projeto de vida foi percebida como oportunidade de inclusão social e melhoria de vida, para os alunos da escola privada essa construção aparece associada a dificuldades, como quanto à escolha profissional (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009).

A construção do projeto de vida configura-se como um processo de viabilização da inclusão social, uma oportunidade de estar na sociedade, ter um lugar social, ou seja, participar, ser incluído socialmente. Em um contexto de exclusão, marcado pela desigualdade social e desrespeito às diferenças, ser incluído socialmente implica melhores condições de vida para si mesmo e para o outro [...] (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 552).

As diferentes concepções da construção do projeto de vida por parte dos alunos provenientes das esferas pública e privada demonstram que as condições materiais exercem grande influência na maneira como os jovens de classes sociais distintas concebem os seus projetos de vida.

Indo ao encontro dessa ideia, o estudo de Melsert e Bock (2015), apoiado no referencial da psicologia sócio-histórica que investigou a dimensão subjetiva da desigualdade social, por meio do estudo de projetos de futuro de jovens estudantes ricos e pobres da cidade de São Paulo, verificou que os jovens pobres concebem a construção de seus projetos de vida a partir do esforço pessoal, em busca da superação e melhoria das condições materiais em que vivem.

O esforço pessoal é significado, enfaticamente, pelos nossos jovens pobres como o meio para superar a pobreza e suas difíceis condições de vida. Aparece na forma de um esforço do próprio indivíduo pobre que, diferentemente dos ricos, não pode contar com sua família para garantir sua boa colocação social e profissional. Nesse sentido, o sucesso a que o jovem pobre aspira para seu futuro envolve uma autovalorização, uma vez que é construído com seu próprio suor, a partir de seu próprio mérito (MELSERT; BOCK, 2015, p. 779).

Enquanto os jovens pobres compreendem a construção de seus projetos de vida como meio para superação das condições em que se encontram e, para isso, o esforço e a força de vontade é imprescindível, os jovens ricos relacionam os seus projetos de vida ao sucesso pessoal e profissional que almejam alcançar (MELSERT; BOCK, 2015) e, para tanto, devem concentrar-se nos seus objetivos como, por exemplo, a escolha do curso superior.

Depois dessa primeira fundamentação teórica sobre a categoria projeto de vida, podemos identificar a que concepção de projeto de vida se articula às ideias do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Para isso, é importante primeiro mencionarmos que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), já inclui a categoria projeto de vida no ensino médio. Determina que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, Art. 35, § 7, grifos nossos).

Observamos que nesse primeiro momento, a lei que reformula o ensino médio (Lei nº 13.415/2017) traz a categoria projeto de vida relacionada à formação integral dos jovens. Nas DCNEM/2018, além da categoria projeto de vida também aparecer vinculada à formação integral, ela foi eleita como um dos princípios específicos do ensino médio, descrito da seguinte forma: “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018a, Art. 5, II). Acrescenta-se, também, que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar

[...] o **projeto de vida** e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a **orientar o planejamento da carreira profissional almejada**, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (BRASIL, 2018a, Art. 27, XXIII, grifos nossos).

A categoria projeto de vida, então, nas DCNEM/2018, situa-se como estratégia de reflexão sobre os aspectos pessoais da vida dos jovens, mas sobretudo como estratégia

de orientação da carreira profissional. Já analisando as DCEIF (BRASIL, 2018c), constatamos que a categoria projeto de vida aparece exclusivamente vinculada ao eixo estruturante empreendedorismo, inclusive em dados quantitativos a categoria se repete nove vezes exclusivamente ligada ao empreendedorismo. Isso provavelmente explica o porquê da matriz curricular das escolas do Proeti/Manaus intitular o componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” ou até mesmo aparecer na ementa deste componente a denominação “Projeto de Vida/Empreendedorismo”. É como se projeto de vida e empreendedorismo fossem sinônimos.

Nessa relação de equivalência entre a categoria projeto de vida e empreendedorismo é necessário que os jovens desenvolvam e ampliem habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida. A escola deve deter o seu foco pedagógico no incentivo à criação de empreendimentos pessoais e produtivos articulados ao projeto de vida dos estudantes ou até mesmo desenvolver as habilidades empreendedoras nos jovens para que estes criem o seu projeto de vida (BRASIL, 2018c). Nas escolas do Proeti/Manaus identificamos que a categoria projeto de vida aparece relacionada ao eixo temático “Perfil Empreendedor”, sendo assim, empreendedor é aquele que tem iniciativa e busca oportunidades para a construção de seu projeto de vida.

De acordo com Klein e Arantes (2016), o período de transição entre a juventude e a vida adulta permite que os jovens reflitam sobre o seu futuro e busquem oportunidades que estejam de acordo com os seus desejos. Mas prosseguem explicando que muitos jovens parecem perdidos nessa época e apresentam dificuldades para traçar um projeto de vida. Por isso ressaltam a importância de adquirir habilidades necessárias para alcançar as suas proposições, visto que diante de um “mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo [...]” (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 139).

Entendemos que é a partir desse ponto de vista que a categoria projeto de vida se articula às ideias do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Logo, podemos inferir que para que os jovens não tenham dificuldades na construção do seu projeto de vida, a proposta atualmente vigente na escola demanda que estes sejam dotados de habilidades empreendedoras e que acreditem que mesmo em meio aos problemas que lhes atingem no mundo incerto e imprevisível, como o desemprego, as oportunidades existem para todos e, por isso, construir e concretizar o seu projeto de vida depende única e exclusivamente da sua força de vontade. Sendo assim, a concepção de projeto de vida que

se articula ao empreendedorismo é aquela desenvolvida pela psicologia do desenvolvimento, como vimos anteriormente e, segundo Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 546), pela psicologia convencional, que

[...] insiste em negligenciar a inserção histórica do adolescente e suas condições de vida objetiva/subjetiva, supondo uma igualdade de oportunidades para todos esses jovens, o que dissimula e oculta desigualdades sociais e coloca no próprio jovem toda a responsabilidade de suas ações.

Portanto a categoria projeto de vida articulada ao empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus reforça comportamentos individualistas de responsabilização dos jovens pela construção de seu projeto de vida, principalmente no que diz respeito ao âmbito profissional, diante das incertezas do mercado de trabalho.

Sobre a escolha profissional dos jovens, em pesquisa realizada por Moya (2019, p. 89), que investigou como se configura a escolha do curso universitário no ambiente escolar do Amazonas em uma escola da cidade de Manaus, foi possível identificar que “[...] em se tratando de como se processa a escolha do estudante, não há um condicionante ou apenas um fator que determine a escolha, mas alguns que, dependendo do perfil familiar, da escola e do meio social, exercem maior ou menor preponderância”. Desse modo, a escolha profissional é entendida enquanto processo e, por isso, não se pode considerar apenas os aspectos individuais que implicam nessa escolha.

Em continuidade à discussão proposta nesta subseção, nos documentos analisados foi possível identificar que quando se trata da temática do empreendedorismo, além da categoria “projeto de vida”, esse aparece articulado também à categoria “protagonismo”. Esse protagonismo faz referência aos jovens estudantes e, por essa razão, a categoria analisada será “protagonismo juvenil”. Aliás, o termo protagonismo, tanto nos documentos oficiais, quanto naqueles que “[...] o discutem teoricamente, associam-no sempre ao jovem, à juventude” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412). Por isso, percorreremos a fundamentação teórica sobre a categoria protagonismo juvenil, apontando suas principais abordagens para, em seguida, apreender a relação entre esta e o empreendedorismo e, por fim, discutir a concepção de formação jovem nas escolas do Proeti/Manaus, com base na relação entre projeto de vida, protagonismo juvenil e empreendedorismo.

Quando nos referimos à palavra protagonista, logo pensamos naqueles atores que figuram como personagens principais de um determinado enredo (novela, série, filme, peça teatral, etc.). Contudo, a etimologia da palavra revela que inicialmente foi

utilizada para designar o “lutador principal” de um torneio, noção derivada de outras duas palavras gregas: “*prôtos*”, o primeiro, e “*agonizesthai*”, combater (GOULART; SANTOS, 2014, p. 130), e só depois “*protagnostés*” passa a designar o ator principal do teatro grego (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Em relação ao conceito de protagonismo juvenil, pode-se dizer que é abrangente e conforme o contexto recebe diferentes ressignificações (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009). É, portanto, um conceito sujeito a diferentes interpretações e ainda implica em outros conceitos, também considerados híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413). Em função disso e pela bibliografia consultada, optamos por abordar a temática a partir dos estudos que a relacionam ao âmbito da política pública de juventude e das propostas pedagógicas destinadas ao campo educacional.

Conforme Souza (2009), o discurso que origina a noção de protagonismo juvenil começa a ser delineado ainda na década de 1980. Tal discurso voltava-se à participação política e social da juventude. Da mesma forma, Goulart e Santos (2014) explicam que esse discurso tem como marco principal o ano de 1985, conhecido como “Ano Internacional da Juventude”, e já estava na pauta da Organização das Nações Unidas (ONU) desde o final da década de 1970.

Um marco na produção desse discurso foi o ano de 1985, declarado, já em 1979, pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. Desde então, e em especial durante os anos 90, os órgãos das Nações Unidas produziram dezenas de documentos, resultantes, inclusive, de fóruns, seminários e encontros diversos, em que foram estabelecidos programas de ação, diretrizes e medidas a serem adotadas pelos países-membros, configurando o campo das chamadas políticas públicas de juventude (SOUZA, 2009, p. 03, grifos do autor).

A noção de protagonismo juvenil, portanto, passa necessariamente pelo campo das políticas públicas de juventude. Para tanto, cabe discorrermos pontualmente sob que perspectiva elas são inauguradas no Brasil. A respeito desse assunto, Sposito e Carrano (2003) indicam que é somente a partir do final da década de 1980 que ocorre a introdução da juventude na agenda pública enquanto grupo que necessita de políticas públicas específicas. Entretanto, dessa época até os anos 1990, as ações iniciadas pelo governo preocupavam-se em controlar problemas que recaíam principalmente sobre a população jovem, como questões relacionadas à saúde, violência e desemprego.

Inserir os jovens na agenda pública devido a esses problemas que incidiam com maior constância sobre eles levou à definição do jovem como problema social. Considerar

esses pontos relacionados aos jovens sem questionar a forma e meio pelos quais são produzidos, fez recair sobre estes os estigmas de problemas sociais. Foi justamente essa concepção que predominou nas políticas públicas de juventude no país naquela época (FALCÃO; MARINHO, 2018).

Na percepção de Sposito e Carrano (2003, p. 19, grifo do autor), “é preciso reconhecer que histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’ [...]”. Por isso, a visão do jovem como problema social “ou indivíduo vulnerável teve forte influência sobre as ações, voltadas para as questões juvenis, de órgão e entidades não governamentais e governamentais nas décadas de 1980 e 1990” (FALCÃO; MARINHO, 2018, p. 216).

Ao contrário dessa concepção de jovem como problema social, defendia-se o tratamento dos jovens como sujeitos de direitos. Todavia, os estudos sobre as políticas públicas de juventude indicam que é somente a partir dos anos 2000 que é esboçada certa “[...] tendência de superação das visões mais restritas do jovem e o fortalecimento de seu entendimento como sujeito de direitos e da juventude como uma fase da vida que apresenta demandas e significados específicos” (FALCÃO, 2016, p. 125).

A atuação dos organismos internacionais na recomendação de políticas públicas de juventude exercem influência nesse direcionamento da juventude como fase da vida que apresenta demandas específicas.

Ainda que com certo atraso em relação aos outros países latino-americanos, o Brasil vem acatando as recomendações internacionais. A principal delas talvez seja justamente o fato de se considerar a juventude como um segmento populacional e social específico, a que não se aplicam os conceitos de criança e de adolescente e cujas demandas não seriam satisfatoriamente supridas por políticas setoriais (cf. UNESCO, 2005, p. 94). As políticas públicas recomendadas pelos organismos internacionais dirigem-se, sobretudo, aos segmentos da juventude em situação de pobreza e exclusão, considerados especialmente vulneráveis ao desemprego, violência, delinquência, drogas, AIDS, abuso ou exploração sexual, gravidez não desejada etc. (ONU, 1998a, p. 144-45; UNESCO, 2005, p. 15, 198-99). A maior parte das medidas propostas visa à integração da juventude pobre mediante o acesso a serviços, à inserção no mercado de trabalho (o que não significa garantia de emprego, mas o “fomento ao empreendedorismo juvenil”, cf. BRASIL, 2006) e à “construção de uma cultura de paz” (UNESCO, 2005, p. 149-152; 217-22; 226-34) (SOUZA, p. 03, grifos do autor).

Na análise de documentos relacionados às políticas públicas de juventude no Brasil, Sposito e Carrano (2003) identificam que nos documentos de órgãos do Governo Federal e organizações não-governamentais que têm a juventude como cerne de projetos

e programas, dois conceitos prevalecem: “protagonismo juvenil” e “jovens em situação de risco social”. Quanto a estes conceitos, os autores interpretam que eles surgem nos documentos mais como representações do apelo social do que fundamentados em “diagnósticos sociais e reflexões analíticas sobre o tema da juventude”. Sendo assim, explanam que “*Estimular o protagonismo juvenil*, expressão tantas vezes encontrada em textos de projetos variados, parece ser autoexplicativa até o momento em que nos perguntamos sobre o seu verdadeiro significado” (ibidem, p. 31, grifos do autor).

Com relação ao uso do termo protagonismo juvenil nos documentos internacionais, Souza (2009) explica que

Ainda que em contínuo movimento de transformação, o discurso do protagonismo juvenil já se encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e fins dos anos 90, faltando apenas um nome para identificá-lo e aglutiná-lo. Durante a década de 90, o termo *protagonismo* apareceu vez ou outra nos documentos internacionais até que, em março de 2001, a expressão completa – *protagonismo juvenil* – foi alçada ao título da publicação *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur* (CEPAL e UNESCO, 2001). Tal publicação foi resultado do *Encontro sobre Melhores Práticas em Projetos com Jovens do Cone Sul*, promovido pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe das Nações Unidas (CEPAL), em novembro de 1999, e que reuniu 40 jovens que representavam 20 projetos em andamento em quatro países: Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai (SOUZA, 2009, p. 04, grifos do autor).

De acordo com Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412), a compreensão do conceito de protagonismo juvenil deve necessariamente considerar “certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados”. Esses fenômenos referem-se às transformações que começam a ser delineadas no fim do século XX e ganham força no século XXI. Implicam, portanto, nas “transformações sociais e culturais que configuram as chamadas sociedades [...] pós-industriais, as profundas mudanças que ocorrem no campo do trabalho estruturado sob o capital, o vertiginoso avanço nos campos científico e tecnológico”. As diversas consequências trazidas por essas transformações

[...] indicaria, segundo diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. **O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens** (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413, grifos nossos).

O jovem é tomado como ator social estratégico que deve atuar tanto em prol das resoluções dos problemas sociais, quanto naqueles relacionados a si mesmo. Essa concepção é apresentada pelos organismos multilaterais, que indicam que o jovem seria

[...] o “ator estratégico” do igualmente duplo processo de desenvolvimento: o seu próprio e o da coletividade (UNESCO, 2005). Tanto o “ator estratégico” quanto o “jovem protagonista” são formulações que reúnem numa só figura a ambivalente posição daquele que é alvo de investimento, mas que, por essa mesma razão, deve oferecer sua contrapartida à comunidade ou ao país. Desse modo, as políticas e medidas que antes seriam destinadas, relativas ou para a juventude (ONU, 1995; 1998b, p. 161-62), nos anos 2000 são referidas como de/para/com juventudes (cf. UNESCO, 2005, p. 20) (SOUZA, 2009, p. 11-12).

Visto por essa dupla posição, o conceito de protagonismo juvenil apresentado pelos organismos multilaterais e que influenciam as políticas públicas de juventude e educacionais possui relação com outros dois conceitos, são eles: voluntariado e empoderamento. Esses conceitos, como veremos, apontam os jovens como pedra angular na resolução de problemas sociais, como também referem-se às questões de cunho pessoal que permeiam as vidas desses sujeitos.

O voluntariado é apresentado como uma forma de protagonismo juvenil e indica a atuação dos jovens na “solução” de problemas sociais. Contudo, antes mesmo de ser apresentado como parte do conceito de protagonismo juvenil, Goulart e Santos (2014) assinalam que a questão do voluntariado associado aos jovens já figurava nas orientações da ONU desde 1975. Como descrevem os autores, naquela época a noção de “serviço voluntário” permeava o discurso da ONU no que diz respeito ao papel da juventude “diante do desenvolvimento social”, que funcionaria como “uma espécie de antídoto para os problemas sociais dos jovens” (GOULART; SANTOS, 2014, p. 130). Nesse sentido, a atuação voluntária dos jovens dentro daquele contexto ajudaria

[...] a luchar contra el subdesarrollo y a establecer las bases de una nueva sociedad. Es éste el principal objetivo del servicio voluntario y, por ello, las actividades de servicio voluntario deben realizarse en el contexto del plan nacional de desarrollo (ONU, 1975, p. 35 apud GOULART; SANTOS, 2014, p. 130).

Ainda segundo Goulart e Santos (2014), essa noção que ligava a atuação da juventude ao voluntariado tinha como objetivo principal a resolução de problemas imbricados ao “subdesenvolvimento”, como “pobreza, falta de saneamento básico, falta de serviços de saúde,” dentre outros. Contudo, esse serviço voluntário não tinha como centralidade apenas os países subdesenvolvidos.

[...] ele é direcionado a tudo aquilo que impediria o desenvolvimento social e econômico de um país; é por essa razão que deveria ser realizado no contexto de um plano nacional de desenvolvimento: em sintonia com estratégias governamentais diretamente ligadas à vida da população (GOULART; SANTOS, 2014, p. 130).

Em outro documento da ONU, a questão do voluntariado juvenil também é incentivada dentre uma série de recomendações mundiais para a juventude.

[...] *los gobiernos deberían considerar la posibilidad de establecer programas de servicios voluntarios para los jóvenes. Esos programas podrían servir de alternativa al servicio militar o constituir un elemento obligatorio de los programas educativos, dependiendo de las políticas y prioridades nacionales. Entre las posibilidades ofrecidas deberían incluirse los campamentos de trabajo para jóvenes, los proyectos de servicios para la comunidad y los programas de protección ambiental y cooperación intergeneracional* (ONU, 1996, p. 14 apud GOULART; SANTOS, 2014, p. 130).

A ação voluntária dos jovens é apreendida pela ONU como importante para a participação política e que, por isso, deve ser assegurada pelos órgãos governamentais ou não-governamentais (GOULART; SANTOS, 2014). Entretanto, Souza (2009), ao discorrer sobre a participação política dos jovens, constata que essa apresenta-se nas recomendações dos organismos multilaterais como a ação de “fazer” coisas.

Nos últimos vinte anos, os documentos internacionais vieram recomendando a participação ativa da juventude: “*nas atividades organizadas nos planos local, nacional, regional e internacional na esfera da juventude*” (ONU, 1985, grifo do autor); na “*aplicação e avaliação das políticas e planos de ação nacionais e locais*” (ONU, 1998, p. 146, grifo do autor); “no processo de adoção e *execução* de decisões, assim como *nos procedimentos vigentes...*” (ONU, 1998b, p. 169, grifo do autor). Inclusive no documento mais recente, a participação na *elaboração* de políticas não prescinde da participação na sua *execução* (UNESCO, 2005, p. 90). Ora, participação nas atividades, na *aplicação* das políticas, na *execução* de decisões e nos *procedimentos* é, de fato, aplicar ou executar as ditas atividades ou procedimentos, ou seja, é *fazer*. (SOUZA, 2009, p. 16).

O que Souza (2009) quer dizer quando constata que a participação política dos jovens aparece nos documentos dos organismos multilaterais como a ação de “fazer” é que esta substitui a ação política contestatória e deliberativa. Sendo assim,

[...] essa modalidade de atuação dos jovens é apresentada como uma nova forma de se fazer política para a juventude, de modo que a sua participação social se daria pela integração à sociedade e não pela via da rebelião, ou seja, essa nova forma negará aquele ethos de ruptura dos jovens ligados ao movimento estudantil das décadas de 1960 e 1970 (GOULART; SANTOS, 2014, p. 131).

Segundo Souza (2009, p. 17), o “fazer” ou “a prestação gratuita de bens e serviços” é apresentado aos jovens como “[...] oportunidade de participação e atuação social, prática de cidadania, e é, por vezes, nomeado como trabalho voluntário”. Algumas características da atual noção de trabalho voluntário ou voluntariado referem-se ao

[...] fato de que o apelo à prestação gratuita de bens e serviços não mais se faz em nome da caridade, ou de valores e princípios morais e/ou religiosos, mas em nome de objetivos políticos, embora não definidos como tais. No plano internacional, o voluntariado é apresentado como mecanismo de participação do indivíduo e estratégia de desenvolvimento e erradicação da pobreza, motivos pelos quais deve ser estimulado entre a juventude (ONU, 1998a, p. 148; UNESCO, 2005, p. 159). No Brasil, o voluntariado recebeu o propósito adicional de “transformação do mundo” ou de “construção de uma nação socialmente mais justa” (VILLELA, 2003): “Os incomodados que mudem o mundo! Faça Parte! Torne-se um jovem voluntário!”; tal era o apelo publicitário do Instituto Faça Parte em cartazes nos vagões dos trens do metrô de São Paulo, em 2002 (SOUZA, 2009, p. 17, grifos do autor).

A autora supracitada ainda menciona que quando os textos tratam da prestação de serviços voluntários como uma das formas dos jovens exercerem o seu protagonismo,

[...] a justificativa apresentada nunca é a caridade, fraternidade ou o amor ao próximo, mas a “transformação do mundo”, a “mudança social” ou a “solução dos problemas sociais”. Mas nem sempre parece possível sustentar o argumento, e outros textos, no seu esforço por distanciar o *protagonismo juvenil* do assistencialismo e da caridade, em lugar da expressão “trabalho voluntário” ou “voluntariado”, mencionam “ações voltadas para a comunidade”, “intervenção social”, “trabalhos sociais”, “ações comunitárias” (SOUZA, 2009, p. 17, grifos do autor).

Vimos, então, que essa noção de protagonismo juvenil alicerçada na ideia do voluntariado, por vezes, coloca os jovens como principais responsáveis na solução de problemas sociais que, na verdade, são problemas estruturais característicos da própria sociedade capitalista.

Esse protagonismo, na forma de ação voluntária, pode ser realizado individual ou coletivamente. É também o tipo de protagonismo estimulado por instituições da sociedade civil que desenvolvem ações na perspectiva do voluntariado, como Organizações não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, associações comunitárias, dentre outros. No Brasil, por exemplo, a Fundação Odebrecht¹⁰⁹ é

¹⁰⁹ Conforme informações encontradas na página oficial da organização, a Fundação foi criada no ano de 1965 como forma de entidade assistencialista voltada para os integrantes da empresa Odebrecht, mas em 1980 volta-se ao atendimento de carências da sociedade e a partir de 1988 a Fundação vive uma nova mudança estruturante e define como foco de atuação a educação de jovens, para a vida e pelo trabalho. É, portanto, uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida pela Odebrecht S.A. e idealizada por Norberto Odebrecht. Criada em 1965, é uma das Fundações empresariais mais antigas do país e tem como base uma filosofia de vida pautada na Educação e no Trabalho, entendendo o jovem como principal agente

identificada como a primeira organização a utilizar e, posteriormente, consolidar uso do termo protagonismo juvenil, recorrente em suas publicações desde 1996. Em seguida entram na lista organizações como o Instituto Ayrton Senna¹¹⁰ e o Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC)¹¹¹ (SOUZA, 2009).

Outro conceito que se alinha à categoria protagonismo juvenil na forma como interpreta os organismos multilaterais e, conseqüentemente, influencia as ações voltadas para a juventude é o de empoderamento. Assim, como protagonismo juvenil, empoderamento é um termo multifacetado e complexo, além disso, apresenta-se como um processo dinâmico que envolve “aspectos cognitivos, afetivos e condutuais” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 733). As abordagens sobre o empoderamento são diversas¹¹², mas aqui apresentaremos apenas algumas delas para, então, verificar a articulação desta com o protagonismo juvenil.

A palavra empoderamento não existe na língua portuguesa, se traduz do termo inglês “*empowerment*”, que é formulado a partir de noções provenientes de diferentes campos do conhecimento. É uma ideia que tem raízes

[...] nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da “ação social” presentes nas sociedades dos países desenvolvidos na segunda metade do século XX. Nos anos 70, este conceito é influenciado pelos movimentos de auto-ajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 90 recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social entre as quais a prática médica, a educação em saúde e o ambiente físico (CARVALHO, 2004, p. 1090, grifo do autor).

Para Kleba e Wendausen (2009), o termo empoderamento utilizado na língua portuguesa, por vezes, é traduzido como sinônimo de fortalecimento e recebe tradução em espanhol como “*empoderamiento*” e “*fortalecimiento*”. Com base nessa tradução e

de transformação do contexto em que está inserido, juntamente com sua família. Disponível em: <https://www.fundacaoodebrecht.org.br/a-fundacao/index.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

¹¹⁰ Se define como instituição privada sem fins lucrativos criada em 1994, que tem como objetivo o de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 18 set. 2020.

¹¹¹ O IIDAC é uma organização de caráter e disposição internacional, criada no Brasil em 1998, que trabalha para apoiar e auxiliar as principais agências de desenvolvimento humano em todo o mundo, em particular as Nações Unidas, na realização de seus mandatos em âmbito global. Tem a missão de promover o desenvolvimento humano sustentável e a competência para criar tecnologias sociais, transferir conhecimento e compartilhar experiências com governos, empresas, setores sem fins lucrativos, universidades e divisões estratégicas de redes nacionais e internacionais no desenvolvimento da democracia. Disponível em: https://www.facebook.com/International-Institute-for-the-Development-of-Citizenship-IIDAC-191678924188080/about/?ref=page_internal. Acesso em: 18 set. 2020.

¹¹² Para o aprofundamento teórico sobre a temática consultar o livro “O que é empoderamento?” (BERTH, Joice. **O que é empoderamento?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018).

nos autores consultados, em seu estudo, as autoras adotam uma concepção ampla de empoderamento

[...] definimos empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. Envolve práticas não tradicionais de aprendizagem e ensino que desenvolvam uma consciência crítica. No empoderamento, processo e produto se imbricam, sofrendo assim interferência do contexto ecológico social, cujos lucros não podem ser somente mensurados em termos de metas concretas, mas em relação a sentimentos, conhecimentos, motivações etc. (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 736).

Na definição das autoras percebemos que a noção de empoderamento abrange um conjunto de fatores que envolve tanto os aspectos individuais, quanto os coletivos. Contudo, a conceituação de empoderamento pode considerar também apenas um desses aspectos, é o caso, por exemplo, do empoderamento na vertente psicológica individualista.

Por essa vertente, o conceito de empoderamento é definido como um “sentimento de maior controle sobre a própria vida, que os indivíduos experimentam através do pertencimento a distintos grupos, e que pode ocorrer sem que haja necessidade de que as pessoas participem de ações políticas coletivas” (CARVALHO, 2004, p. 1090). Nessa definição, o empoderamento refere-se a uma perspectiva individualista, deslocado dos fatores sociais e estruturais.

Esta postura leva, segundo Riger (p. 280), à formulação de uma imagem do indivíduo “*empowered*” (com poder) como sendo aquele que é “*comedido, independente e autoconfiante, capaz de comportar-se de uma determinada maneira e de influenciar o seu meio e atuar de acordo com abstratos princípios de justiça e de equilíbrio*”. Deste arcabouço deriva a formulação de estratégias de promoção que têm como objetivo fortalecer a auto-estima e a capacidade de adaptação ao meio e o desenvolvimento de mecanismos de auto-ajuda e de solidariedade (CARVALHO, 2004, p. 1090-1091, grifos do autor).

O empoderamento entendido dentro dessa perspectiva cria um “senso de *empowerment*” nos indivíduos, ou seja, o sentimento de poder, que na verdade é uma espécie de ilusão quanto à “sua existência efetiva” (CARVALHO, 2004, p. 1091). Sobre isso, o autor usa as palavras de Riger (1993) para explicar que

A experiência do indivíduo em relação ao poder, ou à falta deste, pode não ter relação com a capacidade real de influência, e um aumento do sentido de

empowerment nem sempre reflete um aumento do poder real. (...) Isto não significa que o indivíduo não possa ter nenhuma influência ou que suas percepções individuais não sejam importantes, mas, antes, significa que reduzir o poder à psicologia individual é ignorar o contexto político e histórico em que as pessoas atuam. Confundir a habilidade real de alguém em controlar as coisas com um sentido de *empowerment* despolitiza este último” (RIGER, 1993, p. 292 apud CARVALHO, 2004, p. 1091, grifos do autor).

O conceito de empoderamento pode ser encontrado também nos documentos dos organismos multilaterais. Conforme Iulianelli (2003), o conceito de empoderamento está diretamente ligado ao conceito de protagonismo juvenil. Em documento da ONU, destaca a seguinte definição de empoderamento:

O conceito de empoderamento inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidades de realização e integração social. Empoderar sugere conferir poder aos jovens como indivíduos ou membros de organizações juvenis, comunidades e corpos nacionais e internacionais. Então, isso está diretamente relacionado com a oportunidade de tomar decisões que afetem as suas vidas, bem como instá-los a tomar decisões que possam ser contrárias aos seus interesses e desejos imediatos (ONU, Assembléia Geral, apud IULIANELLI, 2003, p. 62).

Esse conceito de empoderamento, como explica Iulianelli (2003) analisando as proposições da ONU, pretende transformar o jovem em um agente de desenvolvimento tanto social, quanto pessoal, tornando-o semelhante à noção de protagonismo juvenil. Contudo, identifica que o empoderamento juvenil está relacionado principalmente ao combate à pobreza. Nas palavras do autor, para o Banco Mundial, o “[...] empoderamento é um expediente no combate à pobreza” (IULIANELLI, 2003, p. 65). O combate à pobreza se daria por meio dos investimentos em educação (IULIANELLI, 2003), que possibilitariam o empoderamento dos jovens no sentido desses serem protagonistas das transformações sociais e dos seus projetos individuais.

Desse modo, na perspectiva dos organismos multilaterais, “Empoderar seria fazer com que aqueles grupos sociais, a partir do poder adquirido, tornem-se os senhores do próprio destino - não há intervenientes, nem co-responsáveis” (IULIANELLI, 2003, p. 73). Sendo assim, o conceito de protagonismo juvenil se aproxima da concepção de empoderamento por um viés psicológico, centrado numa perspectiva individualista, deslocado principalmente dos fatores estruturais.

O jovem protagonista seria aquele empoderado, “dotado de poder”¹¹³, para contribuir com a resolução dos males causados pelo próprio modelo capitalista de

¹¹³ Análogo aos “poderes empreendedores” da metodologia de Dornelas (2020), como analisado na Seção II.

produção que atinge a sociedade e, conseqüentemente, a sua própria vida. Mas para que o jovem se perceba enquanto protagonista desse cenário da vida real, é preciso que instituições como a escola desenvolvam estratégias para disseminar essas ideias.

No campo da educação, o pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa é citado por exercer grande influência teórica e prática nas discussões a respeito do protagonismo juvenil (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004; SOUZA, 2009; GOULART; SANTOS, 2014; SILVA, 2015). Este, por sua vez, atua na educação formal e informal, por meio da elaboração de obras e projetos que têm como principal objetivo educacional enfatizar a busca pela “cidadania ativa na participação dos jovens e adolescentes” (SILVA, 2015, p. 8). O pedagogo tornou-se referência na área da educação sobre a temática do protagonismo juvenil, atuando, inclusive, na prestação de serviços de assessoramento e consultoria para organizações e empresas que desenvolvem trabalhos voltados à juventude. É o caso, por exemplo, da Fundação Odebrecht, que no ano 2000 publicou o livro intitulado “*Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*”, de autoria do pedagogo (SOUZA, 2009).

O protagonismo juvenil é apresentado por Costa (2000) como uma ação ou um método pedagógico, um instrumento de trabalho com adolescentes e jovens. Pretende-se que, por meio da participação ativa em projetos voltados à resolução de problemas reais na escola, na comunidade ou em outras situações amplas na vida social, o jovem exerça o seu protagonismo. Defende, então, que o trabalho pedagógico não esteja centrado no ensino tradicional, em que o aluno é considerado receptor de conteúdos, mas que tenha como princípio a vivência de valores por parte dos alunos.

Se queremos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos limitar à dimensão dos conteúdos tradicionais transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos. Como educadores, precisamos nos fazer presentes na vida dos educandos, de forma, construtiva, emancipadora e solidária. Educar, de acordo com a visão aqui defendida é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. O educando, no interior dessa visão, passa a ser não um receptor passivo mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade [...] (COSTA, 2000, p. 47).

Na perspectiva de Costa (2000), o aluno deve ser o centro da aprendizagem e o ensino tradicional deve ser substituído pela atividade prática, por isso a participação do aluno como ator principal é imprescindível. O professor, nesse caso, seria um orientador do processo de aprendizagem dos alunos. Ainda conforme o autor, o protagonismo juvenil

é uma excelente oportunidade pedagógica no campo da educação para os valores, uma vez que

[...] emerge como alternativa válida e eficaz para possibilitar aos adolescentes identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhe permitirão encontrar-se consigo mesmos e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço desinteressado à causa do bem comum (COSTA, 2000, p. 126).

Por meio da atividade prática (ações concretas), o autor supõe que os alunos terão a possibilidade de escolher quais são os valores que querem agregar às suas vidas. Esses valores estariam relacionados à vida de cada indivíduo, assim como ao meio social. Contudo, como alerta Souza R. (2006), o discurso do protagonismo juvenil

[...] professa valores – “solidariedade”, “pluralismo”, “bem comum”, “democracia” – que, no entanto, nunca recebem uma exata definição, isenta de tautologia, que possa ser objeto de reflexão, discussão, refutação. Na confusão semântica provocada pelo discurso, é difícil perceber a distinção entre os termos. Além disso, a distinção, interrogação e reflexão a respeito de valores seria possível apenas com o respaldo da transmissão de “conteúdos” da herança cultural acumulada. **A educação como pura atividade e treinamento de habilidades transforma, portanto, a transmissão de valores, em apelo emocional e pregação moral** (SOUZA, R. 2006, p. 200, grifos nossos).

A proposta pedagógica de Costa (2000) defende que a participação dos jovens em atividades práticas por meio de projetos podem possibilitar a transmissão de valores, como dito anteriormente. Na verdade não se trata de valores, mas, sim, de habilidades e regras de conduta que

[...] estejam em acordo com os “princípios” que regem a atividade do ator social contemporâneo: ou seja, como escolher os meios mais adequados para alcançar objetivos que beneficiem a si próprio e aos outros, como comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, saber trabalhar em equipe, como evitar conflitos, de que maneira negociar interesses etc. Os “princípios” – eficiência e eficácia na consecução do interesse particular – [...] devem ser necessariamente exercitados por meio da atividade prática (SOUZA, R. 2006, p. 200, grifos do autor).

Desse modo, o protagonismo juvenil, na visão de Costa (2000), é um excelente aliado à formação para a cidadania no campo educacional. O protagonismo possibilitaria a “cidadania ativa”¹¹⁴, ou seja, aquela que pode ser praticada e também ensinada nas escolas. Nesse contexto, exercer a cidadania é

¹¹⁴ “Nos dias de hoje, cidadania ativa é, por excelência, a atividade/atuação do indivíduo/ator que defende seus interesses particulares e é capaz de encontrar soluções concretas para problemas imediatos, mantendo-

[...] ser uma pessoa capaz de converter problemas em oportunidades; ser capaz de organizar-se para defender seus interesses e solucionar problemas, através do diálogo e da negociação, respeitando as regras, leis e normas estabelecidas; criar unidade de propósitos a partir da diversidade e da diferença, sem jamais confundir unidade com uniformidade; atuar para fazer do Brasil um estado social de direito, isto é, trabalhar para tornar possíveis, para todos, os direitos humanos. (Bernardo Toro, apud COSTA, 2000, p. 55-56).

Assim, o cidadão protagonista apresenta a capacidade de resiliência¹¹⁵, pois transforma problemas em oportunidade e, por sua vez, atua na sociedade defendendo os seus interesses, ao mesmo tempo em que volta-se para os problemas sociais. Além disso, o indivíduo “ativo/ator social/cidadão não transgride, respeita as regras, evita o conflito, mantendo-se distante de ideologias ‘uniformizadoras’” (SOUZA, 2008, p. 223). Portanto, observamos que o cidadão protagonista é também o cidadão empreendedor do bem, como dito anteriormente.

De acordo com Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), a relação entre protagonismo e resiliência tem como alvo os jovens das camadas populares. O conceito de protagonismo juvenil associado à resiliência “[...] transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de [...] contribuir para superação da adversidade” (ibidem, p. 418). Dentre essas adversidades que o jovem protagonista tem que enfrentar estão aquelas relacionadas ao mercado de trabalho. Nas palavras dos autores, a “[...] perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, diz respeito aos processos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é deslocada para os indivíduos”, embora o problema do desemprego esteja assentado em fatores de ordem macro (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418).

No campo da política pública educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) são identificadas como a forma “[...] legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418). As proposições da concepção de protagonismo juvenil contidas nas DCNEM/1998 (BRASIL, 1998), segundo os autores, se aproximam da conceituação teórica de autores como Costa (2000).

se fiel às normas estabelecidas e distante de ideologias e comportamentos que possam implicar ruptura e/ou transgressão” (SOUZA, 2008, p. 221).

¹¹⁵ Significa a “capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 417).

As DCNEM/1998 (BRASIL, 1998) propõem a articulação entre protagonismo e cidadania nos mesmos moldes propostos por Costa (2000), como identificado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 420):

[...] o documento, ao explicitar as razões últimas para a aproximação entre protagonismo e cidadania, deixa claro que elas se assentam sobre o humanismo como componente essencial da reforma, como forma de evitar o esgarçamento social, entendido este “como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo...”, entre os quais se incluem, de acordo com o documento, a “...fragmentação gerada pela quantidade e velocidade das informações, a violência, o desemprego...” (Brasil, 1998, p.17), cabendo à escola, em particular, a responsabilidade pelo ensino médio, na linha da promoção de valores, crença e ações de caráter adaptativo [...].

Com isso, o papel da escola seria o de contribuir para a aprendizagem de “[...] competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e *superem a segmentação social*” (Brasil, 1998, p. 17, apud FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418, grifos dos autores). As DCNEM/1998 colocam os jovens como os principais responsáveis pela superação da segmentação social, ou seja, defendem noção semelhante à definição de protagonismo vinculado ao sentido de resiliência.

O conceito de protagonismo juvenil defendido por Costa (2000) e que apresenta semelhança àquele encontrado nas DCNEM/1998, conforme identificado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), está fundamentado na pedagogia das competências e na teoria do construtivismo pedagógico (SILVA, 2015).

Aprender a ser – competência pessoal; aprender a conviver – competência social; aprender a fazer – competência produtiva; aprender a conhecer – competência cognitiva. Precisamente a última, trata-se de transformar o jovem não em um receptor, mas em um caçador de conhecimentos ao longo de toda a vida, ou seja, um praticante da auto-educação, um adepto da educação permanente (COSTA, 2001b, p. 17 apud SILVA, 2015, p. 56).

Sobre o construtivismo pedagógico, este é definido como uma corrente teórica que prioriza os processos espontâneos e autônomos de aprendizagem. O aluno se torna o centro e o professor é apenas o orientador do processo de aprendizagem. Jean Piaget é considerado o principal representante dessa corrente pedagógica, como expõe Silva (2015):

O construtivismo se constitui como aspecto primário nas reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990, possui como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget, sobretudo, pela análise que

este autor faz do desenvolvimento do conhecimento que será promovido pela adaptação do indivíduo ao meio, em que a inteligência é desenvolvida pelo esforço do indivíduo autônomo quando assimila o objeto de conhecimento em esquemas mentais, quando o objeto de conhecimento torna-se resistente a assimilação através do desequilíbrio, ocorre a organização espontânea destes esquemas para acomodar os atributos do objeto e gerar o processo de aprendizagem (SILVA, 2015, p. 57).

As principais críticas à proposta do construtivismo na educação está na sua “aproximação ao pragmatismo” e, conseqüentemente, no seu direcionamento à adaptação e reprodução do sistema social vigente. Além disso, enfatiza o desenvolvimento cognitivo-psicológico como resultado de um processo interno, sem considerar as relações “históricas-sociais presentes na formação dos indivíduos” (SARTÓRIO, 2010, p. 225). Sendo assim, tanto o construtivismo, como a pedagogia das competências apontam que

[...] tudo está subordinado ao indivíduo, a função pedagógica nessa abordagem é limitada à psicologia com extensa alusão a **vontade, responsabilidade e subjetividade**, além da condição de adaptação que é limitada à ideologia dos indivíduos aos **comportamentos flexíveis**. É um processo que não leva em conta as disputas antagônicas das classes sociais e traz aos jovens e adolescentes autonomia relativa, sua abordagem pedagógica abrange a fragmentação dos métodos e conteúdo, além da ênfase as competências cognitivas (SILVA, 2015, p. 59, grifos nossos).

O protagonismo juvenil com base no construtivismo e na pedagogia das competências se apresenta, também, como vertente da Teoria do Capital Humano (SILVA, 2015). A relação entre protagonismo e TCH está no papel da educação, em formar jovens protagonistas deles mesmos, ou seja, que o jovem se perceba como uma empresa passível de investimentos que devem ser provenientes dele próprio, o chamado autoinvestimento.

É por isso que nessa concepção de protagonismo juvenil entende-se que o jovem precisa ter autonomia e responsabilidade diante da sua formação. É enfatizada, portanto, a capacidade do jovem de se fazer empreendedor de si mesmo. Dessa ideia derivam conceituações que aproximam protagonismo e empreendedorismo. “O protagonismo juvenil é uma forma de empreendedorismo na esfera social. O empreendedorismo produtivo do jovem é uma forma de protagonismo na esfera produtiva” (COSTA, 2001a, p. 56 apud SILVA, 2015, p. 51).

Sobre a relação entre empreendedorismo e protagonismo, Goulart e Santos (2014) destacam que

O incentivo ao empreendedorismo juvenil é um ponto comum em alguns documentos que pautam as políticas públicas de juventude. No entanto, é

preciso levar em consideração que empreender não é apenas constituir uma empresa ou investir dinheiro, porém, executar uma tarefa, fazer algo que exija certa força e coragem: algo como uma capacidade própria que só depende de si mesmo. Por outro lado, tendo em vista a concepção de capital humano, empreender é formar-se, é também investir em si, acumulando saberes para que esses sejam contabilizados como capital, numa espécie de economia de conhecimento. Dessa maneira, podemos estabelecer uma conexão entre protagonismo e empreendedorismo, tendo em vista que **ambos dizem respeito a um autoinvestimento que tem por finalidade um tipo de autonomia** (GOULART; SANTOS, 2014, p. 134, grifos nossos).

Os conceitos de protagonismo e empreendedorismo se assemelham de diversas formas: na definição de cidadão protagonista, como também na concepção de protagonista voluntariado e empoderado. O fio condutor dessa relação está em situar o jovem como principal responsável pela superação das adversidades, sobretudo aquelas ligadas ao mercado de trabalho. Para que isso seja possível, é preciso formar subjetividades empreendedoras para que os jovens se percebam como “protagonistas empreendedores”.

Quanto à categoria protagonismo juvenil nos documentos analisados, identificamos que, nas DCNEM/2018, a ideia do protagonismo aparece alicerçada à concepção de Costa (2000) quando, por várias vezes, relata que o aluno deve ser o centro da aprendizagem: “[...] protagonistas do processo educativo” (Art. 5, VIII); “[...] possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação” (Art. 8, II); “[...] procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (Art. 12, V, § 2).

Ainda no documento, a categoria protagonismo juvenil aparece articulada à noção de “protagonista cidadão”: “[...] iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes” (Art. 20, II); “[...] participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (Art. 26, § 3); “participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (Art. 27, XXI) (BRASIL, 2018a). Além dessas duas esferas em que aparece a categoria protagonismo juvenil nas DCNEM/2018, uma outra é situada na relação que nos interessa aqui: “[...] **protagonismo na construção de seu projeto de vida**” (Art. 6, I) (BRASIL, 2018^a, grifos nossos).

Em se tratando das escolas do Proeti/Manaus, em normativo estadual destinado à organização dessas escolas, a categoria protagonismo juvenil é identificada atrelada ao empreendedorismo, sendo assim, recomenda que se garanta “o pleno desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e do Empreendedorismo estudantil” (SEDUC. 2017c). Dessa

forma, nas escolas do Proeti/Manaus, o eixo empreendedorismo tem como foco fortalecer a atuação do jovem como protagonista de sua própria trajetória (BRASIL, 2018c).

Isso posto, o empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus tem como objetivo tornar o jovem protagonista de seu projeto de vida, protagonista de sua trajetória. Para tanto, os jovens precisam ser dotados de “poderes” empreendedores (capacidades e habilidades). Esses “poderes” possibilitariam a atuação em todos os âmbitos que envolvem o projeto de vida do jovem. No caso da trajetória profissional, por exemplo, as capacidades e habilidades empreendedoras possibilitariam ao jovem ser patrão de si mesmo no desenvolvimento do seu próprio negócio, além disso, ele poderia utilizá-las também caso conseguisse um emprego, neste caso como intraempreendedor.

A questão principal da concepção de formação, baseada nas ideias do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus, é que o jovem se perceba enquanto protagonista de si, uma espécie de herói de si mesmo diante das incertezas e adversidades que o cercam. O objetivo principal está no desenvolvimento de uma formação de cunho individualista e neoliberal, sob o argumento de um suposto protagonismo juvenil, que intenta colocar o jovem como o herói de sua própria história. O propósito seria o de formar o jovem empreendedor, responsável pelo seu êxito ou fracasso frente aos desafios do mundo, minimizando a responsabilidade do Estado como parte de um cenário de profundas modificações nas relações de trabalho no século XXI. Desse ponto de vista, o mais importante é modificar a maneira como os jovens se percebem diante dos problemas impostos pelas questões estruturais da sociedade capitalista e não propriamente em relação à solução de tais problemas.

Portanto, compreendemos que a formação do jovem nas escolas do Proeti/Manaus, alicerçada no empreendedorismo, alinha-se a uma concepção de educação e formação utilitarista baseada no desenvolvimento de capacidades e habilidades, cujo objetivo principal é a adaptação às incertezas do mercado e, por isso, distancia-se da formação de caráter integral que possibilite o jovem se perceber enquanto ser social.

Nesse sentido, é preciso que a articulação entre empreendedorismo e ensino médio, como a investigada neste estudo por meio da política pública, seja analisada por uma perspectiva crítica, uma vez que pretende que os jovens assumam os possíveis fracassos como determinantes de suas próprias “escolhas” ou “vontades” e que, por isso, percebam as desigualdades sociais de maneira ideológica e naturalizada.

Considerações Finais

Esta dissertação traz contribuições para a compreensão do atual movimento de inserção do empreendedorismo no ensino médio por meio da política pública, com atenção especial às escolas do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na cidade de Manaus – Proeti/Manaus. Nestas considerações finais apresentamos um balanço dos principais resultados da pesquisa em entrelace com os objetivos e o problema proposto, além de apontar as possíveis lacunas deste estudo e algumas proposições para o desenvolvimento de outras pesquisas, bem como o provável aprofundamento em continuação da pesquisa no doutorado.

As origens do empreendedorismo foram identificadas a partir de duas abordagens, a econômica e a comportamentalista. Na primeira estão reunidos os estudos dos teóricos que associam o empreendedorismo à criação de negócios, à inovação e às ideias empresariais. Na segunda, o empreendedorismo aparece associado aos aspectos comportamentais e atitudinais, questões mais subjetivas do sujeito que empreende.

O empreendedorismo, conceito originado no contexto empresarial, passa também a fazer parte das políticas públicas educacionais orientadas pelos organismos multilaterais. A introdução de conceitos empresariais na educação faz parte do paradigma de mercado neoliberal que se tem aplicado à educação e às escolas desde os anos 1990. Esse paradigma pretende que a escola funcione nos moldes das empresas, assim como passa a ser vista como mercadoria, um produto lucrativo. Acrescenta-se, ainda, que os defensores deste paradigma atuam na educação para propagar valores que legitimam as relações sociais capitalistas, como o empreendedorismo.

No campo da política pública educacional, foi possível evidenciar que o empreendedorismo tem ganhado cada vez mais visibilidade. Com relação ao contexto global, a Declaração de Incheon (2016) estabelece como meta para a educação até o ano 2030 a de aumentar consideravelmente o número de jovens com habilidades e competências empreendedoras. Seguindo essa tendência mundial de inserção do empreendedorismo na educação, observamos que no Brasil esse movimento tem exercido influência principalmente nas escolas de ensino médio. Como forma de consolidar a relação entre empreendedorismo e ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), por meio das DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a), elege o empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos que deve permear toda a formação dos jovens nesta etapa da educação.

Ainda no campo da educação, verificamos que o empreendedorismo é a mais nova face da Teoria do capital Humano (TCH) e, por isso, apresenta-se como o conceito que expressa a relação entre trabalho e educação na atual conjuntura de crise do emprego formal, em que há a intensificação da precarização do trabalho e o aumento da informalidade. Se a escola, a partir da dinâmica que começou a regular a economia mundial no final do século XX, além de educar para o emprego, passou a educar para o desemprego (GENTILI, 1998), inferimos que com a inserção do empreendedorismo, passa-se a educar, também, para o autoemprego.

Essa perspectiva da educação para o autoemprego ficou visível quando analisamos a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus. Em meio às dificuldades impostas a partir do contexto da reestruturação produtiva e da globalização do capitalismo, os jovens são chamados a criar oportunidades para si e para os outros (BRASIL, 2018c), sendo o empreendedorismo a principal ferramenta para esta criação. O compromisso da escola, nesse sentido, seria o de conceder aos jovens esta ferramenta por meio da educação empreendedora.

Para isso, autores como Dolabela (2003) e Dornelas (2020) criaram metodologias que visam a inserir a cultura empreendedora nas escolas. A justificativa para a inserção dessas metodologias nas escolas, principalmente as de ensino médio, giram em torno do argumento propício ao desenvolvimento, nos alunos, de um suposto protagonismo. O aluno, por intermédio de uma educação empreendedora, será protagonista de seus sonhos (DOLABELA, 2003), protagonista do seu projeto de vida, bem como protagonista do seu futuro profissional (DORNELAS, 2020).

Nas escolas do Proeti/Manaus também foi possível identificar que a difusão do empreendedorismo, pelo componente curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, aparece articulada a duas categorias, sendo uma delas o protagonismo juvenil e a outra denominada projeto de vida. Contudo, essas duas categorias ligadas ao empreendedorismo evidenciam o caráter pragmático e neoliberal que permeia a formação dos jovens nessas escolas por meio da educação empreendedora.

Desse modo, na proposta analisada e evidenciada no conjunto de escolas do Amazonas que fazem adesão ao Programa, ser protagonista é agir de forma empreendedora diante dos desafios da vida, é ser voluntário e empoderado para gerar benefícios para si e para a sociedade. Ser empreendedor é atuar como protagonista para transformar sonhos em realidade, agir para formular/concretizar o seu projeto de vida. Ser empreendedor protagonista é desenvolver atitudes, habilidades e comportamentos

empreendedores para superar as adversidades sociais e pessoais (DOLABELA, 2003; DORNELAS, 2020).

Constatamos, então, que protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo, no modelo proposto, se articulam à medida em que propagam que tudo depende da vontade do indivíduo. É preciso ter força de vontade para criar projetos de vida consistentes, como também para transformar o mundo pela atuação dos indivíduos na resolução de problemas sociais. É necessário, ainda, ter vontade ou coragem para empreender, ser patrão de si mesmo. Portanto, observamos que protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo partem da premissa de que tudo depende da capacidade própria do indivíduo, que só diz respeito a si mesmo.

Pelas razões expostas é que nas escolas do Proeti/Manaus existe ênfase nos conteúdos que buscam desenvolver o comportamento empreendedor. Ao encontro da definição de Dolabela (2003), identificamos que nessas escolas o conceito de empreendedorismo está articulado à “forma de ser” do jovem. Ou seja, o mais importante é a maneira como o jovem se comporta e se enxerga diante dos problemas sociais e pessoais, do que propriamente a solução deles. O jovem, por essa via, é chamado a não ser parte dos problemas, mas a se enxergar como parte da resolução destes.

Como já sugerido por Calixto e Aquino (2015), entendemos que a inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus está centrada na formação de subjetividades empreendedoras que, por sua vez, prega a possibilidade de “domar o destino por meio da vontade e da mobilização dos próprios talentos” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 440). É por isso que ao articular protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo enfatiza-se, acima de tudo, a “vontade do jovem”.

É importante mencionar que é a partir dessa suposta centralidade à “vontade do jovem” que os propositores da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) propagam o discurso de alinhar a formação dos estudantes às suas escolhas. Desse modo, assim como as ideias do empreendedorismo nas escolas do Proeti/Manaus, os reformadores do ensino médio partem da premissa idealista de que as coisas acontecem primeiramente no mundo das ideias e não no das necessidades materiais. Essa constatação é importante para a compreensão de que a inserção do empreendedorismo nessas escolas é parte de um todo, que está atrelada às concepções neoliberais que visam à responsabilização dos jovens pelo êxito ou fracasso em todos os âmbitos da sua vida, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento das adversidades ligadas ao mercado de trabalho.

Adaptação é o conceito chave que embasa as ideias do empreendedorismo nessas escolas. As habilidades e competências empreendedoras são valores também entendidos como poderes, que supostamente facilitarão a adaptação dos jovens a ambientes instáveis. Todavia, entendemos que de acordo com essa abordagem, como nos lembra Zibas (2005a, p. 1073), a “[...] responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura”. Por isso, é imprescindível que as relações entre empreendedorismo e educação e empreendedorismo e juventude sejam analisadas a partir de uma perspectiva crítica, como procuramos realizar durante o percurso desta pesquisa.

Contudo, o estudo apresenta limitações, principalmente por ter analisado documentos provenientes de apenas uma das escolas do Proeti/Manaus, pois acredita-se que o contato com os registros de outras escolas poderia ter subsidiado uma análise ampliada da realidade da inserção do empreendedorismo nessas escolas. Além disso, entendemos que é preciso verificar a recepção da educação para o empreendedorismo por parte dos jovens. Sendo assim, buscar investigar como os jovens percebem a sua formação na perspectiva da educação empreendedora.

Outro ponto que merece investigação é o da construção do projeto de vida dos jovens nessas escolas. Em contato com informações contidas em portais eletrônicos, identificamos que em março de 2020 a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC) estabeleceu parcerias com três instituições – Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) – no lançamento do programa “Escola Ativa”, que tem como modelo a “Escola da Escolha”, cujo objetivo central é o Protagonismo do jovem e seu Projeto de Vida¹¹⁶.

O programa prevê que até o próximo ano (2021) sejam ofertadas formações presenciais junto às equipes escolares das unidades de ensino de tempo integral selecionadas. Essas formações têm como objetivo o aprofundamento em temas como: Formação para Equipe de Implantação, Formação Inicial para Equipes Escolares, **Aprofundamento em Projeto de Vida**, Rotinas do Diretor e do Coordenador Pedagógico, Medição da Maturidade dos Procedimentos, Aprofundamento em

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.institutonatura.org/amazonas-lanca-o-programa-escola-ativa/>. Acesso em: 20 set. 2020.

Indicadores, *Workshops* de Estudos para as Regionais, Acolhimento e Semana de Protagonismo.¹¹⁷

Dentre as escolas selecionadas para participarem do programa estão as escolas do Proeti/Manaus. Sendo assim, para os próximos anos, pretende-se ceder maior espaço e novas ações voltadas à construção dos projetos de vida dos jovens nessas escolas. Pois, conforme o ICE, na “Escola da Escolha”

Os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser. Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens (ICE, 2020)¹¹⁸.

Portanto, cabe investigar junto aos jovens das escolas do Proeti/Manaus quais suas percepções quanto à construção de projetos de vida a partir do que é proposto nessas escolas, ou seja, analisar de que maneira a escola busca contribuir para a construção dos projetos de vida dos estudantes e, em contrapartida, como estes percebem a escola na construção de seus projetos de vida.

Por fim, outra temática que merece aprofundamento são as políticas públicas para a juventude em Manaus, que têm como foco o empreendedorismo. Como mencionado neste trabalho, uma das principais metas do governo é a de situar Manaus entre as melhores cidades empreendedoras do Brasil até o ano de 2030 (MANAUS, 2018). Para isso, a prefeitura de Manaus tem elaborado várias ações por meio da Secretaria Municipal do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação (SEMTEPI) e do Escritório do Empreendedor voltadas, sobretudo, aos jovens. Acreditamos que é preciso um olhar mais refinado sobre essas ações, que têm como alvo a preparação dos jovens para o empreendedorismo, principalmente diante do contexto da precarização do trabalho e do aumento da informalidade no Brasil.

As lacunas evidenciadas não se apresentam como fragilidade do estudo, mas espaços propícios para novas investigações de uma temática fundamental para o campo científico no contexto amazônico. Portanto, contribuem para os estudos que se preocupam em investigar a relação trabalho e educação, as políticas educacionais e a temática da juventude no contexto local.

¹¹⁷ Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2020/03/wilson-lima-lanca-programa-escola-ativa-que-vai-capacitar-mais-de-mil-professores-na-capital-e-interior-do-amazonas/>. Acesso em: 20 set. 2020.

¹¹⁸ Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 20 set. 2020.

Além disso, não podemos deixar de situar a construção desta pesquisa como parte do processo de formação de pesquisadores no contexto amazônico. O estudo integra a caminhada científica da pesquisadora, iniciada ainda na graduação em Pedagogia, em que, por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), pôde ter contato com o universo da pesquisa científica e, a partir daí, prosseguir para o âmbito da pós-graduação, inclusive finalizando esta pesquisa com indicação para continuação da caminhada no doutorado em educação. Sendo assim, este estudo apresenta-se como reflexo positivo na formação de novos pesquisadores para o contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C; FERREIRA, J; BRITES, G. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1033-1056, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-1033.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- ALMEIDA, R; CHAVES, M. Empreendedorismo como escopo de diretrizes políticas da União Europeia no âmbito do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 513-526, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0513.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- ALVES, M. A; TAVARES, M. A. A DUPLA FACE DA INFORMALIDADE DO TRABALHO: “autonomia” ou “precarização”. IN: ANTUNES, R. (Organizador). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- AMADO, L. da F. **Educação e cidadania**: dos primórdios à escola cidadã. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.
- AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- AMAZONAS. Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas. **Anuário Estatístico da Segurança Pública 2012 Estado do Amazonas**. Manaus, Amazonas: Editora UEA, 2013. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/revistaeletronica/download/5-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.
- AMAZONAS. Secretaria de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Anuário Estatístico do Amazonas 2017**. Manaus, v.30, p. 468, 2018. Disponível em: http://www.seducti.am.gov.br/wpcontent/uploads/2019/07/Anuario_Estatistico_do_Amazonas_ano_2017_.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação (CEE/AM). Resolução nº 262, de 27 de dezembro de 2018. Aprova a Matriz Curricular para o Ensino Médio das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral – PROETI, instituído pela Portaria nº 727/2017, de 12 de junho de 2017, a contar do ano letivo de 2019. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus 01 fev. 2019.
- ARAÚJO, F. F. C. **Educação empreendedora**: possibilidades e limites de relação com o currículo do ensino médio. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2018.
- ANTUNES, R (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book. Edição Kindle.

ANTUNES, R; PINTO, G. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção questões da nossa época v.58).

BARDIN, J. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, M; RIBEIRO, R. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 573-594, 2011. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4438>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BARTHOLO, R.; SOUZA NETO, B. de; DELAMARO, M. C. Empreendedorismo à brasileira e alguns pontos cegos dos cânones da recepção da obra de Max Weber. In: SOUZA, E. C. L. de; GUIMARÃES, T. de A. (Org.). **Empreendedorismo além do plano de negócios**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 21-41.

BAZÍLIO, L. C. **Processo e relações de trabalho no Banco Verde**. 1993. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BOAVENTURA, Maria Goreti; LOPES MELO, Marlene Catarina Oliveira. Criação de empresas por microempreendedores. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 11, n. 2, 2012.

BOGHOSSIAN, C. O; MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saude soc.**, São Paulo, v.18, n. 3, p. 411-423, set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-1290200900030006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

BORGES, H. Sob aplausos do mercado financeiro empresários já lucram com reforma do ensino médio. **The Intercept Brasil**. 20 out. 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> . Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12

ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Mais Educação. Educação Econômica. Brasília, 2009a. 44 p. **Cadernos pedagógicos**, v.11. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/educacao_economica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o estatuto da juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema nacional de juventude SINAJUVE. Poder Legislativo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 ago. 2013, Seção I, p.1.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jul. de 2020.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção I, p.1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção I, p.21.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF)**, MEC, 2018c. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 dez. 2019. Seção I, p.28.

BRONK, K. C. A Grounded theory of the development of noble youth purpose. **Journal of Adolescent Research**, 27(1) 78–109, 2012.

CALIXTO, C; AQUINO, J. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 434-444, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/17091> Acesso em: 08 jan. 2020.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, Paraná, v. 11, n. 1, p. 33-43, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4633>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 21, n. 31, p. 91-108, fev. 2012. ISSN 0104-6675. Disponível em:

<http://www.oquenofazpensar.fil.pucrio.br/index.php/oqnf/article/view/363>. Acesso em: 09 fev. 2020.

CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral** (1755). Curitiba: Segesta editora, 2002.

CARRANO, P. C. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. E-book

CARVALHO, C. do P. **A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria empowerment no projeto de promoção à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-95, jul./ago. 2004. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Os_multiplos_sentidos_da_categoria_empowerment_no_projeto_da_promocao_da_saude.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

CÊA, G. S. dos S; LUZ, A. S. da. (2006). Empreendedorismo e educação: reflexões sobre um velho sonho liberal. **Educere et Educare**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 83-87, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1009/861>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 4. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2012.

COAN, M. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. 2006. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CORNÉLIO FILHO, P. **A performance da educação para o empreendedorismo nos cursos de Engenharia do estado de Santa Catarina: uma metodologia de avaliação abrangendo estudantes e egressos**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Engenharia), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CORREIA, N; ARAGÃO, Iracema M. de; SILVA, A. O estudo da disciplina de empreendedorismo nas instituições de ensino superior de administração de Aracaju e de

São Cristóvão (SE). **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 72-93, 2019. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n2p72>. Acesso em: 06 jan. 2020.

COSTA, A. B. da. O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo, ano 4, n. 47, 2006. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/047cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, M. A; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, Out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2020.

COSTA, M. de O; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302. Acesso em: 20 jun. 2020.

COSTA, S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, maio/ago, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CURY, C. R. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro. 2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CURY, C. R. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. (J. Valpassos, Trans.) São Paulo: Summus, 2009.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Educação 2030**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

DELLAZZANA-ZANON, L. L; FREITAS, L. B. de L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, out. 2016. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 12 set. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.

DIAS, G. Empreendedorismo e educação: o SEBRAE na escola. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 7, n. 8, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalho-necessario/article/view/4665>. Acesso em: 06 maio 2020.

DIAS, G. Empreendedorismo e Educação Física: reflexões à sua apreensão/ implementação na formação humana. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 147-165, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p147>. Acesso em: 06 maio 2020.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social e sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008a.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008b.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. CEDES** [online]. 2014, vol.34, n.94, pp.297-316. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo Fazendo Acontecer**: livro do aluno. 1. Ed. São Paulo: Empreende, 2020.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203. Acesso em: 28 set. 2020.

DREWINSKI, J. M. de A. **Empreendedorismo**: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DUARTE, N. As pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1.reimp. Campinas: Autores Associados: 2008. p. 5-16. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ERIKSON, E. H. (1976). **Identidade, juventude e crise**. (A. Cabral, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original Publisher in 1968).

ESCOLA CENTRO-OESTE. **Planos de aulas do componente curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo**. Ano/Fase /Série: 1º Série: 01 – 06, 2º Série: 01 – 06, 3º Série: 01 a 06 (1º Bimestre); 2º Série: 01 – 06, 3º Série: 01 – 03, 3º Série: 04 – 06 (2º Bimestre); 1º Série: 01 - 06 (3º Bimestre). 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FALCÃO, Nádia Maciel; CARRANO, Paulo. Condição juvenil, escola e mercado de trabalho: aproximações e distanciamento na experiência de jovens de Manaus. In: PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; FALCÃO, Nádia Maciel. (Orgs.). **Políticas Públicas, Educação Básica e Desafios Amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016. p. 151 – 180.

FALCÃO, Nádia Maciel. Políticas públicas de juventude na cidade de Manaus: mapeamento de ações e análise das concepções de juventude (2005-2014). In: PINHEIRO, M. G. S. P; FALCÃO, N. M. (Orgs.). **Políticas Públicas, Educação Básica e Desafios Amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016. p. 117 – 150.

FALCÃO, N. M; MARINHO. R. S. Políticas públicas para inserção profissional de jovens em Manaus: desafios à pesquisa em educação. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 14, n. 29, p. 213-230, ago. 2018. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4107>. Acesso em: 08 jun 2019.

FELDEMANN DE QUADROS, S; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. *Políticas Educativas*, [S.l.], out. 2019. ISSN 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200293&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jun. 2020.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun. 1999.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação nos anos 90: o discurso e o fato. In: Bruno, Lúcia et al (Orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008 – (Coleção Tópicos).

FRANCIS, L.J. The relationship between Bible reading and Purpose in life among 13-15 years old. *Mental Health, Religion and Culture* 3, 27–36, 2000.

FRANCO, M. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRANZINI, D. Q; SELA, V. M; SELA, F. E. R. Ensino de empreendedorismo na Educação Básica: Estudo da metodologia “Pedagogia empreendedora” de Fernando Dolabela. In: PREVIDELLI, José; SELA, Vilma Meurer (orgs). **Empreendedorismo e educação empreendedora**. Maringá: Unicorpore, 2006.

FREITAS, A. K. A. de; CRUZ, F. M. L. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Formação continuada de professores e trabalho docente em análise. **Revista de Administração Educacional**, Recife, V. 1. nº 1. 2015 jan./jun. 2015 p 35-50. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/2338/1880>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREITAS, L. C. Apresentação. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. E-book.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo. Cortez. 2010.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. (2016) Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-deensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 20 jun. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, jun. 2018. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

GARCIA, F. M. **Escola, democracia e autonomia**: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar. 456 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Política Educativa) – Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal, 2015.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados. HISTEDBR, 2002. p. 45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

GIOVANELA, A. et al. As características da disciplina de empreendedorismo em Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 69-84, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p69>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GONÇALVES, S. da R. Interesses mercadológicos E o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.

GOULART, M.V. da S; SANTOS, N. I. S. dos. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, São Paulo, 50(2):127-136, maio/agosto 2014. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2014.50.2.04. Acesso em: 09 jul. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 149 – 174.

HENRIQUES, C. M. P; VASCONCELOS, W. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v.34, n.99, p.25-44, ago. 2020. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200025. Acesso em: 01 set. 2020.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300579&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2020.

HOSTINS, R; ROCHADEL, O; MELO, A. O conceito de trabalho em Lukács: implicações no campo da política educacional. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 24, p. 174-190, e0190010, 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 08 jan 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores IBGE**: Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua divulgação especial: medidas de subutilização da força de trabalho no Brasil. 2º trimestre de 2020. 28 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 2 set. 2020.

IULIANELLI, J. A. **Juventude**: construindo processos - o protagonismo juvenil. In: PONTES, Paulo Cesar et al (Orgs). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saude soc.**, São Paulo, v.18, n.4, p. 733-743, Dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000400016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

KLEIN, A. M; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, Mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100135&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2020.

KOZICKI, K; CHUEIRI, V. K. de. Impeachment: a arma nuclear constitucional. **Lua Nova**, São Paulo, n. 108, p. 157-176, Dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452019000300157&lang=em. Acesso em: 01 jul. 2020.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144 set-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2019.

KRAWCZYK, N. Brasil–Estados Unidos a trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. E-book

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2 ed. Brasília: INEP/MEC, 1991.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-92.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jun. 2020.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext &pid=S1413-81232020000100057>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVIERI, C. Educação...empreendedora? In: Lopes, R. (org). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e177494, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100126&lng=en&nr=iso. Acesso em: 05 jun. 2019.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010. Acesso em: 13 set. 2020.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**. v. 17, n. 2, nov/2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003. Acesso em: 14 set. 2020.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LINSINGEN, C; CISCATO, C; VIEIRA, A. MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs) no ensino do empreendedorismo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 273-288, set./dez. 2017.

LIMA, A. L. de. **Os riscos do empreendedorismo**: a proposta de educação e formação empreendedora. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, B. R. et al. **Global Entrepreneurship Monitor**: Empreendedorismo no Brasil - 2016. Curitiba: IBQP, 2017. 208 p.

LIMA, M; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141324782018000100245&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LINO, L. A. As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LOMBARDI, J. C. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. E-book

LOPES, C. B; BORTOLOTO, C. C; ALMEIDA, S. V. O Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2016v34n2p55>. Acesso em: 06 jun. 2019.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, P. H; LIMA, E. G. O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 355-373, jan-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p355>. Acesso em: 8 jun. 2019.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Planejamento Estratégico**: Manaus 2030. Manaus, 2018. Disponível em: https://issuu.com/prefeiturademanaus/docs/planejamento_estrategico_manaus_20. Acesso em: 02 jun. 2020.

MANDELLI, M. T; SOARES, D. H. P; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v.63, n. spe, p. 49-57, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 nov. 2020.

MARCELINO, M. Q. dos S; CATAO, M. de F. F. M; LIMA, C. M. P. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141498932009000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2020.

MARTES, A. C. B. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. **Revista de Economia Política** (on-line), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 254-270, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.rep.org.br/search.asp?txt_busca=martes. Acesso em 7 jan. 2020.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro, 2003.

MATSUO, M. **Trabalho Informal e desemprego: desigualdades sociais**. 2009. 384 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MCCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva: realização e progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MELO, A. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nos anos 2000. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 29-46, Mar. 2012.

MELO, A; WOLF, L. A pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas “Pedagogia Empresarial” e “Pedagogia Empreendedora”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.191-203, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640356/7915> Acesso em: 05 mar. 2020.

MELSERT, A. L. de M; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.3, p.773-789, Set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300773&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, I.; TOMAZETTI, E. #Zikazero: o empreendedorismo na educação como estratégia produtora de governamentalidade neoliberal. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e35321, 2 jan. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35321>. Acesso em: 07 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MINEHAN, J. A; NEWCOMB, M. D; GALAIF, E. R. Predictors of adolescent drug use: Cognitive abilities, coping strategies and purpose in life. **Journal of Child & Adolescent Substance Abuse**, 10(2), 33-52, 2000.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: Globalização e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa nº 100**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 37-48.

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16): Não ao esfacelamento do ensino médio**. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp->

content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf /. Acesso em 15 jun. 2020.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

MOYA, M. A. D. **Traços e desenhos da formação profissional**: a escolha como processo sob o olhar da política pública no contexto Amazônico. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MUSSI, F. F. et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v.7 n., p. 414-430, jul-dez, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/sustiner/article/view/41193>. Acesso em: 01 jun. 2020.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia da pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

NOGUEIRA, S. C. **II Fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2016.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Un buen comienzo: Trabajo decente para los jóvenes**. Genebra: Oficina internacional del trabajo Ginebra, 14-15 de outubro de 2004. Disponível em: https://www.ilo.org/youthmakingithappen/PDF/tmyewf-04_es.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A; GOMES, M; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, R. de. Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. Revista no NETE – Trabalho e Educação – jan/jul –1999, nº 05, p50 - 63.

PANDOLFI, M. de A. **“Admirável mundo do empreendedorismo”**: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PASCHOAL, A. et al. ECONOMIA INFORMAL Desafios ao estabelecimento de padrões de trabalho decente. **Simulação das Nações Unidas para Secundaristas**, 2013, p. 324-354. Disponível em: <http://www.sinus.org.br/2013/wp-content/uploads/2013/03/10.-OIT-Artigo.pdf>. Acesso em: 04 jan, 2020.

PASQUALOTTO, L. C. Capitalismo e Educação. **Revista Faz Ciência**, jan 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354/267> Acesso em: 10 out. 2019.

PENSO, Maria Aparecida; SENA, Denise Pereira Alves de. A desesperança do jovem e o suicídio como solução. **Soc. Estado**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 61-81, Jan. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922020000100061&lang=en. Acesso em: 12 set. 2020.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Educação Profissional. **Empreendedorismo nas escolas de referência em ensino médio**. Pernambuco, 2017. 8 p. Disponível em: http://www.avancamaispe.educacao.pe.gov.br/moodle/pluginfile.php/525526/mod_forum/attachment/25/Curr%C3%ADculo%20de%20Empreendedorismo%20EREM%202017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAGET, J. (2007). **Seis estudos de psicologia**. (24ª ed.). (M. A. M. D'Amorim & P. S. L Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original published in 1964)

PINHEIRO, D. de O. **Aprender a empreender**: a pedagogia empreendedora do Sebrae. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

PERSE, B. **A menina do vale**: como o empreendedorismo pode mudar sua vida. São Paulo: Casa da Palavra, 2012. Disponível em: <http://www.ameninadovale.com/volume1/> Acesso em: 05 ago. 2020.

PRAUN, Luci. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.18, n.3, e00297129, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300306. Acesso em: 07 set. 2020.

RAMOS. M. N. **Da qualificação à competência**: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2001. Tese de Doutorado.

RAMOS. M. N. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE,

J. de; PAIVA, L. G. de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011a. p. 56-71.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2019.

RAMOS, M. N; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-Line**, 16(70), 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 08 jun. 2018.

RODRIGUES, G. G. do N. **Trabalho, política e educação no contexto neoliberal: o retorno à Teoria do Capital Humano**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

RODRIGUES, S; MELO, M; LOPES, A. Ensino do empreendedorismo sob a ótica de alunos e professores do curso de administração de uma instituição de ensino superior (IES) privada em Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 198-220, maio 2014. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n2p198>. Acesso em: 07 jan 2020.

SANTIAGO, A. C. R. de. **Espacialização da criminalidade**: um estudo sobre a relação entre densidade demográfica e violência em Manaus, AM. 98 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação Empreendedora: Material de Apoio ao Currículo da Educação Básica**. São Paulo: Comissão Técnica do PEEE, 2017. 29 p. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1275.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SARTÓRIO, L. A. V. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 2: número especial | dez. 2010. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

SAVIANI, D. O Choque Teórico da Politecnicidade. Trabalho, Educação e Saúde – **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 24, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 20 dez. 2019.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). 16. ed. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. E-book.

SAVIANI, D. **A lei da Educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019. E-book. Edição Kindle.

SAY, J. B. **Tratado de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. 3. ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988. (Os Economistas).

SCHUTZ, A. **Saggi sociologic**. Torino: Utet, 1979.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (SEDUC). Instrução Normativa de 13 de dezembro de 2017. Institui critérios para admissão de alunos para as escolas do Programa de Fomento as Escolas de Tempo Integral em Ensino Médio, criada pela Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e instituída pela Portaria no. 727 de 13 de junho de 2017. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Poder executivo, Manaus, AM, ano CXXIV, n. 33.669, p. 7, 22 dez. 2017a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (SEDUC). Escola Estadual Senador Petrônio Portella – EESPP. Regulamento da 1ª Feira de Empreendedorismo – “Inovações Empreendedoras Juvenis: Ideias que fazem a diferença no negócio”. **SEDUC**, Manaus, 24 nov. 2017b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (SEDUC). Minuta Instrução Normativa nº 001 de 2017 de 03 de fevereiro de 2017. Institui a estrutura organizacional, o perfil profissional, a função e as atribuições da equipe gestora das unidades de ensino da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, participantes do Programa Nacional de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criado pela medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Poder executivo, Manaus, AM, ano CXXIII, n. 33.458, p. 5, 03 fev. 2017c.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (SEDUC). Ofício nº 497/ 2019 – GSEAP/ SEDUC. Resposta ao expediente protocolado em 26/11/2019. Processo 01.01.028101.00035401.2019. **SEDUC**, Manaus, 16 dez. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (SEDUC). Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE). Gerência de Ensino Médio (GEM). Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ementa do Componente Curricular “Projeto de Vida/Empreendedorismo”. **SEDUC**, Manaus, 19 ago. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS (SEMED). COVID 19 - Diretrizes Pedagógicas para o segundo semestre de 2020. **SEMED**, Manaus, 2020.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SILVA, C. S. B. da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, A. V. M. *et al.*; SILVA C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, D. L. **Projetos de vida e estima de lugar**: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, F. G. da; CÁRIA, Neide Pena. A inserção do empreendedorismo na educação básica. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba: Pucpress - Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 4568 – 4580.

SILVA, M.R. **Competências**: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio”. 2003. 288 f. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, M. R; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SILVA, R. C; MELO, S.D. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1385-1404, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401385&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2019.

SILVA, R. R. D. da. Empreendedorismo e gestão dos talentos na constituição dos universitários contemporâneos. **Linhas Críticas (UnB)**, v. 17, p. 545-560, 2011.

SILVA, R. R. D. Investir, Inovar e Empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p.178-196, maio / ago. 2016.

SILVA, S. S. da. **Características Comportamentais Empreendedoras**: Um Estudo Comparativo entre Empreendedores e Intra-Empreendedores. 68 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia em Negócios. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ: 2006.

SILVA, W. S. **Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa**. 2015. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUSA, M. A. M; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 20, n. 02, p. 145-165, ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387>. Acesso em: 13 set. 2020.

SOUZA, A. M. **Jovens e Educação Empreendedora: que discurso é esse?** 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

SOUZA, E. C. L; LOPEZ JUNIOR, G. S. Empreendedorismo e desenvolvimento: uma relação em aberto. **Revista de Administração e Inovação**. São Paulo, v. 8, n. 3, p.120-140, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97321315007>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SOUZA, R.M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R.M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/183>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOUZA, S. A. de. Empreendedorismo, desenvolvimento econômico e educação no Brasil. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4. **Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação**, 7. 2014, Porto-Portugal. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/SilvanaAparecidaDeSouza_GT5_resumo.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

SPOSITO, M. P; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p.16-39, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003. Acesso em: 20 jun. 2020.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltesir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMMASI, LIVIA DE; CORROCHANO, MARIA CARLA. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p.353-372, ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200353&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 25 ago. 2020.

TORRES, G. de C. **A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 140-164, Dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex. Acesso em: 08 dez. 2019.

UNESCO. PRELAC. Uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**-Ano 1/n.0/agosto de 2004. Santiago do Chile. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. - 3ªed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402008000200006>. Acesso em 06 out. 2019

VIEIRA A. M. D. P.; ROCHA C. Ensino do empreendedorismo no curso de Administração de empresas no período de 2007-2013. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 82-111, 2015.

VILLELA, C. Empreendedorismo na escola. In: ACURCIO, M. R. B. **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005. p.21-58.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2008. 238 p. (Coleção a obra-prima de cada autor).

ZAN, D; KRAWCZYK, N. A Disputa Cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro. **Revista Amazonida**, Manaus, v. 4, n.2, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ZIBAS, D. M. L. "Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990". **Educ. Soc.**[online], Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 jun. 2020.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000100003&lng=en&nrm=is. Acesso em: 30 abr. 2020.